

# El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media

---

Doctorado Interinstitucional en Educación

Sistema Universitario Jesuita

**Mauricio López Figueroa**

**Tutora: Dra. Frida Díaz Barriga Arceo**

## Contenido

Contenido .....	2
-----------------	---

Introducción.....	4
-------------------	---

### PRIMERA PARTE

1. El contexto. Una educación desafiada por el cambio de época.....	10
2. El enfoque educativo basado en competencias, ¿una respuesta a la complejidad de nuestra época?.....	17
2.1 Origen y discusión.....	18
2.2 La noción de Chomsky .....	21
2.3 La competencia laboral .....	22
2.4 El enfoque cognitivo .....	26
2.5 Cambios en el contexto y nuevas y renovadas demandas a la educación en el cambio de siglo .....	29
3. La educación por competencias y el socioconstructivismo .....	32
3.1 Transferencia o adaptación-movilización.....	39
3.2 La educación por competencias desde el socioconstructivismo, algunas consideraciones didácticas esenciales ...	43
4. El enfoque por competencias, la actualización del viejo debate sobre los sentidos de la educación .....	53
4.1 El docente y las demandas sociales de innovación.....	55
4.2 El docente frente a la complejidad de las reformas educativas .....	59
5. Conclusión, hacia una enseñanza situada .....	68

### SEGUNDA PARTE

1. Antecedentes y justificación: El enfoque por competencias en las reformas curriculares.....	70
2. Contexto de la investigación .....	75
2.1 La Reforma Integral de la Educación Media Superior .....	75
2.2 La Universidad Iberoamericana Puebla .....	82
3. Planteamiento del problema de investigación.....	82
4. Enfoque cualitativo-interpretativo de la investigación .....	85
4.1 Propuesta de investigación: estudio de caso instrumental múltiple .....	89
5. Preguntas de investigación .....	94
5.1 Preguntas subsidiarias:.....	94
6. Propósitos de la investigación.....	95
7. Supuestos de la investigación .....	96

8.	Metodología de investigación .....	97
8.1	Participantes .....	97
8.2	Instrumentos .....	99
8.3	Proceso.....	103
9.	Análisis de los casos estudiados.....	105
9.1	<i>(PRIEMS) Percepción de los alcances y posibilidades de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)</i> .....	105
9.2	<i>(C) Comprensión de la noción de competencia</i> .....	116
9.3	<i>(ED) Experiencias didácticas para la demostración de competencias</i> .....	128
9.4	<i>(CD) Competencias docentes y trabajo colaborativo</i> .....	135
9.5	<i>(PC) Perspectiva crítica de la propia práctica docente</i> .....	144
9.6	<i>Consideraciones finales sobre las categorías</i> .....	149
9.	Conclusión: concepciones y prácticas docentes en torno al enfoque por competencias.....	155
	Referencias .....	161
	Anexo 1.....	176
	Ejes temáticos para las entrevistas a profundidad .....	176
	Anexo 2.....	177
	Ejes temáticos para la construcción de las herramientas metodológicas .....	177
	Guía de preguntas para la entrevista a profundidad semi estructurada inicial a docentes.....	177

## Introducción

La educación basada en competencias es un enfoque que ofrece la posibilidad de responder con pertinencia a los retos de la formación escolar más acuciantes de la actualidad. Su adopción en los distintos sistemas educativos ha representado también la renovación de la vieja discusión sobre el sentido de la educación.

El término sin embargo es polisémico, lo que ha derivado en frecuentes reduccionismos a la hora de implementarlo en propuestas que reflejan una comprensión empobrecida y confusa del concepto que la mayoría de las veces deriva en planteamientos de corte tecnocrático que no toman en cuenta la dimensión ideológica, histórica y ética de la educación; enfoques que no atienden a la complejidad y el contexto donde el hecho educativo sucede.

Se ha escrito mucho sobre la ineficacia e impertinencia de un modelo educativo que enfatiza la simple transmisión de información –fragmentada, desarticulada, descontextualizada y conceptualista— o el adiestramiento que solo pone énfasis en el desarrollo técnico aplicado en conductas, procedimientos o funciones. Estos enfoques dejan de lado la reflexión y la perspectiva contextual global que favorece no solo la articulación de los saberes o de las técnicas, sino su adaptación bajo criterios éticos; son enfoques que dejan de lado la importancia de una actuación caracterizada por la autonomía, la creatividad y la apertura que recupera la experiencia y su significado en el marco de relaciones intersubjetivas significativas. Es importante por lo tanto identificar y distinguir los enfoques de competencias en su evolución histórica para poder entender y formular las exigencias e implicaciones de cada uno en la práctica escolar.

Pero ¿qué son las competencias? Todas las nociones coinciden de manera general en que las competencias son saberes que combinan conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, disposiciones motivacionales que se movilizan o activan en contextos diversos y se transfieren o adaptan a familias de actividades, y aunque los enfoques por competencias comparten características generales, los énfasis epistemológicos y pedagógicos son muy distintos y a veces contrapuestos.

El presente informe reporta no solo los resultados de la investigación de campo realizada sobre las concepciones y prácticas a las que arribaron un grupo de docentes en torno al enfoque por competencias planteado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, sino también el proceso de comprensión y elaboración del propio investigador. El enfoque cualitativo de la investigación supone procesos de conocimiento donde el investigador construye buena parte de lo que investiga, pues “son el principal instrumento de medida: filtran la realidad de acuerdo con su propio criterio y le dan sentido, la interpretan” (Bisquerra, 2009:278). Esta construcción requiere sin duda el debido fundamento teórico y una “subjetividad disciplinada”, basada en cierta vigilancia de las propias creencias y expectativas para que éstas, a partir de la reflexión continua y la comprensión intersubjetiva, limiten su influencia a los procesos de construcción y triangulación (Stake, 2010). En este sentido, la estructura del presente reporte no obedece a una organización clásica de informe de investigación, sino al proceso de comprensión y aprendizaje propio del investigador en torno al enfoque por competencias y los aspectos educativos asociados: contexto histórico, polisemia del concepto, sentido de la educación, reformas educativas, aspectos didácticos y curriculares, entre otros.

Por lo anterior, se decidió organizar el informe en dos partes. La primera consiste en un estudio conceptual y contextual del término de competencias, su origen y enfoques, su potencial educativo y su incidencia en algunas experiencias relevantes de otros países. Así, el propósito de este análisis sobre el origen, genealogía y evolución del término competencia en sus aplicaciones a la educación, sobre todo en el currículo, la enseñanza y la apropiación docente del enfoque, es ofrecer referentes conceptuales y epistemológicos para encuadrar adecuadamente la investigación doctoral posterior.

Es importante subrayar que en los planos nacional e internacional las reformas curriculares recientes plantean casi como un imperativo a la educación basada en competencias como factor único de innovación y transformación del currículum y la enseñanza, a la par que ubican al docente como el responsable último de tal cambio didáctico en las aulas. El análisis documental realizado sobre los temas de competencias,

reformas educativas, docencia e innovación permitió identificar el papel ciertamente clave del docente, pero en la medida en que sistémica e institucionalmente se generen condiciones para un cambio de perspectiva pedagógica, antes de un cambio solo sobre la práctica. Por lo tanto, el marco de referencia ayudó a entender que el enfoque por competencias puede ofrecer la posibilidad de actualizar la discusión sobre el sentido y pertinencia de la educación en el mundo de hoy, y no solamente responder a presiones contextuales o modas oportunistas.

Así pues, esta primera parte se dividió en cinco apartados con el objetivo de realizar una revisión de los distintos enfoques sobre los cuales se sustenta la noción de competencia en educación y sus distintos énfasis didácticos y pedagógicos. Asimismo, se reflexiona en torno al papel del docente frente a las reformas educativas y las presiones que estas ejercen para que innove y concrete los propósitos establecidos, esto sin considerar las más de las veces las perspectivas, los procesos de aprendizaje y las teorías implícitas del docente, las cuales determinan la manera en como apropia su práctica.

En el primer apartado se hace una reflexión sobre el contexto educativo actual considerando la noción de complejidad y humanización como desafíos a la educación en el presente milenio. Intentar comprender el sentido de la educación en un mundo como el de hoy requiere reconocer que la manera en como solemos entender y organizar el conocimientos, así como actuar bajo sus premisas, necesita una adecuación que afirme la red de relaciones multicausales que determinan nuestras acciones sociales y disciplinarias. Los paradigmas bajo los cuales estructuramos nuestra realidad hace tiempo que se agotaron y nuestra concepción de educación debe ser capaz de responder a esos cambios de perspectiva.

En el segundo apartado se distinguen y revisan diversas nociones de lo que se entiende por competencias en educación. Aunque el término no es nuevo, su inserción generalizada en el discurso y práctica educativos fue hacia finales de los ochenta, cuando se trató de construir un vínculo entre el mundo laboral y el mundo de la educación universitaria y profesional, por lo que existe una noción de competencia laboral que ha

sido la que más desarrollo ha tenido en nuestros sistemas educativos, la cual pone el énfasis en la ejecución de conductas eficientes o en la realización eficaz de funciones determinadas las cuales deben ser medibles. Asimismo, es posible identificar un enfoque que se centra en el desarrollo de destrezas cognitivas muy en la línea de habilidades de pensamiento como expresión de la inteligencia y el aprendizaje, pues afirma la importancia de las capacidades o destrezas cognitivas que le permiten a las personas adquirir conocimientos y utilizar el conocimiento ya adquirido eficazmente en los contextos diversos en los que se participa. El énfasis en este caso, cuando se juzga competente a alguien, está en las capacidades para actuar más que en términos de los elementos que caracterizan una actuación competente.

Durante los últimos veinte años ha habido debates mundiales en distintos foros acerca de la importancia del término competencia para la vida, noción que más allá de su relación con lo laboral, se ha dimensionado en el marco de los desafíos generales que las generaciones enfrentan en un mundo complejo como el de hoy que plantea nuevas exigencias. Este es el sentido del tercer apartado que aborda el constructivismo como enfoque educativo que sustenta la noción de competencias en la mayoría de las reformas educativas. Este enfoque pone el énfasis en los contextos del estudiante como clave para el desarrollo de sus competencias, las cuales no solo adquieren un sentido instrumental, sino de educación para la vida en un marco de responsabilidad social.

Por otro lado, este apartado revisa también lo que se consideran las implicaciones curriculares y didácticas del enfoque por competencias desde el socioconstructivismo. En este sentido, el papel del docente como mediador es fundamental y clave en la medida en que él mismo entienda su papel distinto al de solo transmisor de conocimientos o certificador de conductas; asimismo, que comprenda con mayor profundidad la relevancia de su papel en la construcción de una relación interpersonal auténticamente educativa.

El cuarto apartado de la primera parte aborda el debate sobre el sentido de la educación escolar, el cual tiene sus orígenes para la escuela moderna en el siglo XIX. Se plantea que el enfoque por competencias ofrece nuevos y actualizados elementos para

reavivar el diálogo del para qué educamos en el mundo de hoy. Asimismo, se reflexiona sobre las demandas sociales de innovación que orientan y dinamizan las reformas, demandas muchas de ellas que no rebasan un discurso político.

Este apartado profundiza el tema de la innovación pero ubicando el centro de gravedad en el desarrollo de una docencia reflexiva, profesional y autónoma, un tipo de docencia que se basa en el diálogo y reflexión de los docentes sobre las intencionalidades de las reformas y su traducción y adaptación a sus realidades específicas. Se asume que las reformas educativas tienen verdadera posibilidad de éxito si reconocen y fomentan el protagonismo y la dimensión intelectual del profesor. El quinto apartado ofrece algunas conclusiones en torno a estos temas.

En la segunda parte de este informe se presenta el proyecto de investigación realizado. Se presenta la metodología utilizada para la investigación doctoral, la cual fue de carácter cualitativo-interpretativo mediante un estudio de caso instrumental múltiple, el propósito de este instrumento es construir y proveer de información e ideas en torno a un problema. Este estudio de caso –realizado a seis docentes y dos directivos durante la primavera de 2012 en un plantel del CONALEP y en un plantel de bachillerato universitario de la BUAP- persiguió comprender las percepciones y experiencias de algunos docentes de educación media en nuestro país que han cursado el Diplomado de Competencias Docentes para la Educación Media Superior, en torno a la inserción del enfoque por competencias en su didáctica. Este diplomado constituye la estrategia formativa de la Reforma Integral de la Educación Media Superior que inició en 2008 y actualmente está en curso. Con base en lo anterior, hay que destacar que el objeto de estudio y tema central de la investigación doctoral residió en desentrañar algunos de los sentidos identificados en el proceso de apropiación de parte de los docentes del enfoque por competencias en el marco de una reforma educativa, la de la educación media superior; y en concreto, el propósito consistió en analizar las concepciones y prácticas educativas de un grupo de profesores que intentan transformar la enseñanza que imparten.



Cada apartado corresponde al diseño lógico de la investigación. El apartado nueve presenta las categorías elaboradas para analizar los casos, así como algunas consideraciones. Se espera que los resultados presentados abonen a una mayor comprensión de la complejidad del modelo por competencias en su intento por llevarlo a la práctica; asimismo, a la reflexión y valoración del potencial de esta perspectiva; se pretende también que estos resultados contribuyan al desarrollo de enfoques educativos por competencias basados en una visión constructivista, situada y sociocultural que ofrezca referentes para enfrentar los desafíos más importantes de nuestra época, comenzando con el reto del sentido del aprendizaje escolar y de la formación docente. Finalmente, se espera contribuir al conocimiento del efecto e influencia de las reformas educativas en el ánimo de identificar los aspectos que realmente aseguren su éxito, partiendo de la idea que deben promoverse cambios sistémicos para lograr una verdadera innovación en los paradigmas educativos prevalecientes.

# Primera parte

---

## **1. El contexto. Una educación desafiada por el cambio de época**

Probablemente, el tema más recurrente hoy en día tiene que ver con los rasgos de la crisis de época. Gorostiaga (2000:34) advierte que no estamos viviendo una época de cambios, sino que los cambios acelerados que caracterizan la dinámica de las sociedades actuales son manifestaciones de algo más profundo: “un cambio de época”. Nos encontramos en el proceso de emergencia de una “unidad epocal a otra” (Mardones, 1996:33), y en esta transición estamos contemplando lo que para muchos son revoluciones que señalan la transición entre una época que termina y otra que, aún no muy clara, inicia.

No obstante, esa transición se manifiesta en una crisis generalizada de la humanidad que, como nunca, pone en jaque su permanencia en este planeta. Tal vez nunca como ahora, la Humanidad había sido tan consciente de sus límites y de su contingencia, y como nunca y con un profundo asombro se da cuenta de que su permanencia en este mundo no está garantizada. Con cierto pesar, y con la sensación de que la claridad llega tarde, caemos en la cuenta de que el pensamiento que rigió nuestro proceso histórico en los últimos tres siglos ha generado una realidad que hoy está en profunda descomposición, una realidad que demanda una nueva perspectiva si queremos crecer y progresar como civilización; una realidad que demanda una reforma del pensamiento que reestructure nuestra manera de ver, pensar y actuar. Este es probablemente el desafío matriz, fuente, cuyo abordaje es verdaderamente estratégico para el presente y el futuro.

En este sentido, y en el ánimo de entender cuál es el contexto que desafía a la educación y que pone de relieve los rasgos que tanto un estudiante como un profesor deberán poseer en el futuro, es importante reflexionar no solo sobre nuestra realidad, sino también en cómo la entendemos y construimos.

Morin (1999:5) señala que la educación debería mostrar hoy que el conocimiento no es un reflejo fiel de la realidad tal y como es, el conocimiento como cualquier producto humano está amenazado constantemente por “el error y la ilusión”. En otra de sus obras este autor afirma que son las ilusiones y los errores del pensamiento lineal y racionalista heredados de la Modernidad los que han generado los grandes problemas de nuestra época, forma de pensar que hoy está en crisis. “Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamo el ‘paradigma de simplificación’” (1997:29), este paradigma de simplificación es el que ha determinado no solo la práctica escolar, sino la manera como hemos edificado una realidad.

¿Por qué? Para explicar el modo en como las sociedades edifican o construyen realidad, Morin (1997:28) reflexiona sobre el término paradigmas, los cuales son principios “supralógicos” que organizan el pensamiento, pues establecen referentes subyacentes sobre lo que es verdadero o valioso de lo que no; los paradigmas influyen en nuestras percepciones y gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que seamos conscientes de ellos, y esta influencia determina no solo nuestra manera de actuar, sino sobre todo nuestra cosmovisión de la realidad. Esta reflexión sobre la naturaleza de los paradigmas es fundamental para entender la crisis en la que nos encontramos, pues ellos “instauran las relaciones primordiales que constituyen los axiomas, determinan los conceptos, imponen los discursos y/o teorías, organizan la organización de los mismos y generan la generación o la regeneración” (Morin, 1999:9).

Los paradigmas imponen una lógica de conocimiento subterráneo que orienta el pensamiento consciente. Así, afirmar que el paradigma que prevalece en nuestra realidad es el de la “simplificación” (*disyunción-fragmentación-abstracción*) supone reconocer que bajo ese referente hemos edificado una realidad hoy insostenible. Paradójicamente, nuestro mundo de hoy se caracteriza por una conciencia global o *planetaria* que exige situar todo en contexto y en la complejidad de la realidad, lo cual supone una manera renovada y muy distinta de ver, de apreciar y de reconocerse en el mundo.

“¿Cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo?” (Morin, 1999:15) Frente a estas preguntas, Morin afirma que para articular significativamente los conocimientos y reconocer e influir en los problemas del mundo es necesaria una “reforma del pensamiento”, una reforma paradigmática que se refleje en cada ámbito de la realidad social, especialmente en el ámbito educativo, pues es esta problemática del pensamiento la que desafía profundamente a la educación del futuro porque “hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (Morin, 1999:15).

Este efecto simplificador no solo se ha expresado en el ámbito de lo público, de lo social. El reduccionismo del pensamiento simplificador ha tenido un impacto relevante en la esfera individual que amplía y complejiza este desafío fundamental para la educación de hoy.

Hasta hace dos o tres décadas, la lógica de la vida política, productiva, moral, escolar, etc. se basaba en una serie de reglas y límites uniformes y estables, referentes que enmarcaban las preferencias, las diferencias y las expresiones singulares de los individuos. En el nombre del progreso y la civilización la voluntad particular se sometía a la voluntad general, así, las convenciones sociales, el imperativo moral, las reglas fijas y estandarizadas; la sumisión y abnegación exigidas por el poder político establecido conjuraban implacablemente la diferencia individual. Socialmente prevalecía un ideal moral de lo que un hombre o un ciudadano *de bien* que todos en la sociedad debían reconocer y anhelar; imágenes todas ellas presentes e inmutables que alineaban y consolidaban la expectativa y la estabilidad social. Los individuos tenían por qué luchar, sabían que con el fruto de su trabajo duro y disciplinado en el marco del proyecto social, la promesa de estabilidad y prosperidad se haría realidad hasta su muerte.

Sin embargo, y como lo señala Lipovetsky (1998), lo que con el tiempo desaparece es esa imagen rigorista de la libertad, aparecen nuevos valores que afirman y establecen la libertad individual como criterio último, que legitima el placer, el reconocimiento y validación de los deseos personales y la exigencia de que las instituciones estén alineadas a las aspiraciones de los individuos. En los últimos treinta años, y como reclamo de una subjetividad e individualidad sofocada, las generaciones renuncian a organizar sus vidas bajo parámetros rígidos y socialmente uniformes que determinen su experiencia; el deseo se ha sublimado y prevalece una exaltación del individualismo:

El ideal moderno de subordinación de lo individual a las reglas racionales colectivas ha sido pulverizado, el proceso de personalización ha promovido y encarnado masivamente un valor fundamental, el de la realización personal, el respeto a la singularidad subjetiva, a la personalidad incomparable sean cuales sean por lo demás las nuevas formas de control y de homogeneización que se realizan simultáneamente (Lipovetsky, 1998:2).

Con base en lo anterior, el autor señala que el individuo ha fragmentado su relación con lo social, el individuo ya no se encuentra en él. La dimensión social si bien no ha desaparecido, se ha adelgazado a una relación funcional y pragmática; lo social se entiende en función de lo que ofrece al individuo bajo su aparato consumista, nunca como ámbito privilegiado para el despliegue profundo de la subjetividad a partir del encuentro, del diálogo, del acuerdo; de la disciplina auto impuesta en aras de un valor común. En este sentido, el autor afirma lo siguiente:

Por supuesto que el derecho a ser íntegramente uno mismo, a disfrutar al máximo de la vida, es inseparable de una sociedad que, ha erigido al individuo libre como valor cardinal y no es más que la manifestación última de la ideología individualista; pero es la transformación de los estilos de vida unida a la revolución del consumo lo que ha permitido ese desarrollo de los derechos y deseos del individuo, esa mutación en el orden de los valores individualistas. Salto adelante de la lógica individualista: el derecho a la libertad, en teoría ilimitado pero hasta entonces circunscrito a lo económico, a lo político, al saber, se instala en las costumbres y en lo cotidiano. Vivir libremente sin represiones, escoger íntegramente el modo de existencia de cada uno: he aquí el hecho social y cultural más significativo de nuestro tiempo, la aspiración y el derecho más legítimos a los ojos de nuestros contemporáneos (Lipovetsky, 1998:2).

Así, las nuevas generaciones tienen como referente principal y como más fuerte aspiración una imagen de sí hiper individualizada, hedonista y narcisista, cada vez más desconectada del contexto y de la conciencia de la complejidad dinámica de la realidad.

En efecto, nuestra realidad, particularmente la de la educación, demanda una reforma del pensamiento que apunte al desarrollo de una perspectiva dinámica del mundo, multicausal y multidimensional; el desarrollo de un pensamiento complejo que nos permita reconocer y afirmar en palabras de Morin “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (1997:32). La complejidad en este sentido está compuesta por elementos interrelacionados, dialécticos, convergentes y divergentes, que para ser comprendidos a profundidad tienen que ser considerados en conjunto, interactivamente, de manera diversa y unida. Frente a la inadecuación amplia, profunda y grave entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados; y frente también a realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, y planetarios, Morin (1999) establece una serie de principios para favorecer el pensamiento pertinente y complejo que la educación debe incorporar:

- El contexto: *Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido.* Establecer el contexto es la primera condición para un pensamiento pertinente y apropiado, pues es el que afirma el sentido y la relatividad de los distintos aspectos de la realidad.
- Lo global (la relación entre el todo y las partes): *Lo global más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional.* Lo global nos permite apreciar la interconectividad dinámica entre las partes y sus dimensiones, el tramado de relaciones multicausales, y aunque eventualmente el conocimiento requerirá separar analíticamente los componentes de la realidad estudiada, tener presente la globalidad hará evidente una serie un juicio adecuado.

- Lo multidimensional: *Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas...* Conocer en esta perspectiva supone reconocer que hay distintas dimensiones simultáneas en la realidad que deben ser consideradas para evitar reduccionismos mutilantes.
- Lo complejo: *significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas.* Fundamentalmente, la complejidad implica una disposición a reconocer la dinámica articulada de la realidad, identificar ese tramado de relaciones que no siempre es evidente, que es autónoma y que está organizando nuestro mundo.

Aproximarse y actuar en la realidad con un enfoque complejo es, por lo tanto el desafío de nuestra época, considerando que lo que prevalece es un estilo de conocimiento lineal, simplista y reduccionista, un pensamiento mutilante que genera acciones mutilantes. Ésa es la “patología contemporánea del pensamiento”.

Por lo tanto, el punto de partida para favorecer ese cambio de perspectiva frente al mundo, y eventualmente frente a la educación, es la manera en como entendemos lo humano y el proceso de humanización. López-Calva (2009) explica que otro de los retos de la educación del futuro es enseñar la condición humana, la cual se mueve en un bucle ascendente de desarrollo no lineal ni prescrito. Ser humano significa estar siempre en proceso de ser, estar siendo, porque somos seres “siempre inacabados y errantes”; esta es la condición humana básica: la precariedad, condición manifestada en todos los ámbitos y dimensiones de la humanidad. Frente a la precariedad y la incompletud humana no sentimos irremediabilmente con-movidos a la humanización.

El proceso de humanización es un proceso complejo, lleno de tensiones y contradicciones, ambiguo en su realización concreta, limitado en sus logros, siempre más allá de lo alcanzado. Así como el surgimiento y desarrollo del universo y el proceso de generación y evolución de la vida han sido y siguen siendo procesos conflictivos, en los que se entremezclan orden-desorden-organización y emergen, muchas veces contra toda probabilidad, nuevos estadios naturales, nuevas especies, nuevos ecosistemas, vida nueva, así también el proceso de humanización es un proceso conflictivo, dialéctico o en el sentido moriniano, dialógico y recursivo y que a pesar de ser improbable y muchas veces estar al borde del colapso, sigue en marcha... hasta ahora, aunque nada garantiza que así será por siempre (López-Calva, 2009:116).

En efecto, el proceso de humanización, conforme a López-Calva, implica un movimiento permanente, cíclico y heurístico que permite al individuo, en el marco y complejidad de sus relaciones intersubjetivas y contextuales socio-históricas, subsumir esa precariedad siempre presente bajo un camino propio o *progresivamente apropiado*. La exigencia de humanización nos mueve por lo tanto a afirmar críticamente y valorar significativamente en nuestra realidad lo que humaniza, lo que nos humaniza: lo que progresivamente, en un proceso no exento de errores y sin garantías de éxito, nos permite desplegar nuestros dinamismos y dimensiones más profundas, y nos permite trascender esa precariedad sin nunca dejarla atrás.

El esfuerzo que implica la humanización individual-colectiva es interminable porque en la complejidad de la realidad no hay un sector identificable, claro y bien delimitado como *lo humanizante* y otro como *lo deshumanizante*. Reconocer en cada aspecto y en cada situación de nuestro mundo –en lo económico, en lo social, en lo político, en lo histórico, en lo personal, etc.— lo humanizante es un proceso de descubrimiento “dialéctico y dialógico” que nos permita discernir los procesos de progreso-decadencia implicados (Lonergan, 1997, citado por López-Calva, 2009). El proceso de humanización implica siempre el riesgo de deshumanización.

La lucha por la humanización es interminable por algo mucho más esencial: porque la pregunta por lo que es el hombre sigue y seguirá siempre abierta, es decir, porque no sabemos de una vez y para siempre lo que es el hombre y por ello lo que es lo humanizante; porque no sabremos nunca de una



manera definitiva la respuesta a esta interrogante básica sobre qué es el ser humano y qué es lo que lo hace más plenamente humano (López-Calva, 2009:123).

En este contexto de cambio en el pensamiento y frente a un horizonte permanente de humanización, es donde la educación de hoy se debate. Las preguntas sobre su pertinencia y su eficacia no son nuevas, pero ¿qué tipo de educación es pertinente a estas demandas históricas? ¿Es la educación basada en competencias una respuesta?

## **2. El enfoque educativo basado en competencias, ¿una respuesta a la complejidad de nuestra época?**

Como se revisó en el apartado anterior, el contexto actual establece una serie de desafíos, muchos de ellos que ponen en cuestión la supervivencia humana, que como sociedades debemos aprender a reconocer y comprender desde un enfoque histórico y complejo. En este sentido, la educación enfrenta probablemente una de las crisis más profundas, pues lo que está en cuestión no es solo la eficacia de sus medios, sino sobre todo el sentido de su quehacer.

Hace tiempo que la realidad social dejó de concebirse como ese escenario estable e inmutable que solo requería una inserción suave y sencilla; nuestro presente se caracteriza por su dinamismo, por su dialéctica, por su conflictividad y por la imposibilidad de una definición acabada y válida para todos; en los ámbitos político, económico, socio-cultural, tecnológico, laboral, moral, espiritual, etc. es cada vez más evidente que las viejas reglas y las viejas certezas han caducado y se están transformando, y esta transformación tiene como una de sus características principales la emergencia de nuevos y transitorios referentes, los cuales no pueden establecerse como los únicos, su maleabilidad depende de las circunstancias y de las personas. La incertidumbre llegó para quedarse.

Reconocemos entonces la necesidad de reaprender la realidad desde una visión compleja, desde un enfoque epistemológico que reconozca el tejido de situaciones en tensión y fricción dinámica a las que nos debemos aproximar en una actitud abierta e inquisitiva, con una disposición a tratar de entender los diferentes factores implicados

para poder actuar y proponer con pertinencia, amplitud, flexibilidad y visión. En la medida en que ejercitamos esta actitud, la realidad se nos revela en todo su dinamismo, en toda su posibilidad.

Lo anterior tiene un impacto determinante en la educación, pues comenzamos a reconocer que educar auténticamente no solo significa difundir y promover determinados saberes que los estudiantes deben registrar y eventualmente repetir. Hoy reconocemos que educar exige en primer lugar contribuir a la promoción de las capacidades y los dinanismos de los estudiantes en sus distintos contextos para que sean ellos quienes progresivamente resuelvan, transformen y resignifiquen sus distintas realidades compartidas. Educarnos ciertamente significa liberar nuestro potencial.

## 2.1 Origen y discusión

La discusión sobre el sentido de la educación no es nueva. Son muchos los autores que reconocen un debate pedagógico que en las últimas décadas ha animado la construcción y el replanteamiento de alternativas (A. Díaz Barriga, 2006; De Ketele, 2008; Gonczi, 1997; Soto, 2006; Blas, 2007; Coll, 2007 entre otros) a esos enfoques que plantean la importancia de la enseñanza ordenada de las disciplinas así como la importancia de “estudiar” todos los contenidos que conforman esos saberes, distanciando el momento de su estudio o aprendizaje de otro momento siguiente en que puedan ser aplicados. En esta perspectiva, el contenido escolar tiene valor en sí mismo y no por su utilidad práctica, y la función de la erudición aparece consagrada en la acción escolar. Mucho se ha escrito y discutido sobre la impertinencia social de ese tipo de educación, la cual sigue siendo dinamizada por la inercia del enfoque tradicional basada en un concepto de aprendizaje centrado en la acumulación de contenidos a reproducir en un examen, con todos los efectos fragmentarios y reduccionistas en la actuación social (Díaz Barriga Á., 1993).

La noción de competencia como concepto educativo relativamente reciente se enmarca en un proceso que conviene comprender para identificar sus enfoques y orientaciones. En este sentido, De Ketele (2008:2 y ss.) plantea por lo tanto una serie de

movimientos históricos que permiten analizar la evolución del concepto de conocimiento como principio pedagógico, el cual ha sido determinante en la acción educativa:

1. *Conocer es tener conocimiento de los textos clásicos y comentarlos.* El aprendizaje está relacionado con el manejo de los autores y corrientes clásicas de la cultura. De alguna manera, la “persona educada” es aquella que tiene un bagaje cultural amplio relacionado con las humanidades, las artes, la filosofía, etc. Este enfoque prevaleció en los sistemas y programas educativos básicamente hasta la primera mitad del siglo XX.
2. *Conocer es asimilar los resultados de los conocimientos científicos y tecnológicos.* El aprendizaje tiene que ver con la comprensión de los fenómenos de la naturaleza, las ciencias y sus descubrimientos toman distancia de la filosofía y de las ciencias humanas. A principios del siglo XX eran pocas las disciplinas científicas estudiadas en las escuelas, con el avance del siglo se multiplicaron y especializaron aceleradamente. La educación asume entonces la misión de transmitir esos conocimientos disciplinares.
3. *Conocer es demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables.* La autora describe lo que fue uno de los movimientos más importantes y poderosos de la educación del siglo pasado y que, producto de las transformaciones sociales provocadas por la industrialización iniciadas en Estados Unidos, impulsó el desarrollo de lo que posteriormente se conoció como pedagogía por objetivos, los cuales establecían una serie de comportamientos claros que los alumnos debían ser capaces de desarrollar de manera uniforme y estandarizada para ser calificados. Más adelante se retomará este enfoque.
4. *Conocer es demostrar la competencia.* La autora señala que el enfoque por competencias es el resultado de la incorporación de un elemento que si bien no es nuevo, no está presente como elemento clave de la educación: el contexto. Se reconoce entonces que la realidad establece una serie de desafíos a la educación que la hacen relevante y pertinente.

Este último movimiento enfatiza por lo tanto la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante

percibe del mismo. Esta perspectiva requiere identificar estrategias para allegarse a la información, siempre en el plano de atender la solución de problemas o aspectos cotidianos; la educación en este enfoque es la vida misma; no tiene sentido ningún contenido escolar si no es aprendido en un contexto reconstruido a partir de la realidad. De esta visión se desprende entonces la necesidad de una educación que promueva una comprensión compleja, dinámica e integrada de esa realidad, y que promueva asimismo una actuación pertinente, socialmente ubicada y transformadora.

El enfoque basado en competencias por lo tanto afirma la importancia del contexto como elemento determinante para la movilización y transferencia de los saberes a situaciones reales, en el marco de los intereses, aptitudes y orientaciones de cada uno de los estudiantes (Perrenoud, 2007:11). Por lo tanto este enfoque replantea y actualiza la discusión histórica sobre la finalidad de la educación que afirma la importancia de que los estudiantes de manera progresiva analicen críticamente sus distintos contextos y aprendan a conducirse en cada uno de ellos dimensionando y articulando significativamente sus saberes y aprendizajes escolares, de manera que esto les permita construir una posición y perspectiva ante la vida.

En efecto, el enfoque basado en competencias supone reconocer que nuestra realidad demanda un tipo de estudiante que sea progresivamente autónomo, automotivado, capaz de regular sus conductas y capaz también de desarrollar habilidades para el estudio independiente; alumnos que reconozcan la complejidad de la realidad y puedan tomar decisiones en situaciones inciertas y dialécticas; aprendices que busquen, manejen y analicen la información de diversas fuentes, pero que esta les sirva ante todo para integrarla en una perspectiva amplia de la realidad, perspectiva que les posibilite incidir en su realidad cooperando con otros.

El concepto de competencia sin embargo es polisémico. En los discursos y reformas educativas actuales el manejo del término es a veces indiscriminado, pues en muchas ocasiones no queda claro cuál es el referente teórico-conceptual y los límites referenciales desde donde se está planteando el sentido del término (A. Díaz Barriga, 2006:12). Si bien

se pueden identificar en muchas de las nociones propuestas por diversos autores ciertas características generales referidas al término, todavía es poco claro no solo en su definición, sino sobre todo en sus implicaciones escolares.

El concepto de competencia ha sido muy debatido en nuestra educación actual sobre todo por su genealogía. “Hay que admitir que en pedagogía el discurso es abundante, incontrolable, divergente”, señala Rey (1999, citado por Baeza A., 2007:1), quien, además, critica que, como en todas las reformas educativas, un buen indicio de que ha llegado la hora de ocuparse y preocuparse de la noción de competencia es por “su presencia en los textos oficiales”. Dentro de esta maraña genealógica del concepto, se pueden identificar cuatro enfoques bajo los cuales se ha abordado el concepto de competencia:

- El concepto de Competencia Lingüística, de Noam Chomsky
- Las competencias laborales: análisis funcionalista y análisis conductista
- El enfoque cognitivo
- El enfoque socioconstructivista

## 2.2 La noción de Chomsky

En cuanto al concepto chomskiano, es necesario precisar que la noción de competencia tiene un sentido muy particular que es necesario no perder de vista. Ella se opone a la realización, o *performance*, y es una idealización de las capacidades innatas que un individuo tiene desde su nacimiento para el aprendizaje del lenguaje, lo cual la acerca al concepto de “capacidad”. La competencia chomskiana, así, es el conocimiento perfecto de un hablante-oyente ideal. Por ello, para Rey (1996:19), esta concepción es “generativa”, en la medida en que es “un sistema fijo de principios” que permite a un sujeto “producir una infinidad de frases provistas de sentido en su lengua y, a la inversa, reconocer espontáneamente una frase que se escucha como perteneciendo a esa misma lengua, incluso si es incapaz de decir por qué”.

### 2.3 La competencia laboral

Las competencias laborales, desde donde la noción de competencia se introduce a la educación, puede ser comprendidas desde dos enfoques: **enfoque funcional y el enfoque conductista**. El primero supone el análisis de las relaciones que existen en las empresas entre los resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, con las funciones establecidas por la organización para cada puesto (Mertens, 1996), de manera que, en un modelo vertical, después de identificar el o los objetivos principales de la organización y del área de ocupación, se trate de contestar la pregunta ¿qué debe ocurrir para que se logre dicho objetivo? La o las respuestas construidas identifican las funciones que el trabajador debe desarrollar para actuar con eficiencia y eficacia en el puesto. Este proceso se repite hasta llegar al detalle requerido, lo que permite elaborar un perfil de puesto o de funciones lo más detallado posible y necesario.

Este ejercicio funcionalista permite establecer para cada caso una descripción del puesto o la función, que permite clarificar los criterios de evaluación que indican los rasgos o funciones mínimas requeridas que el trabajador debe estar en condiciones de demostrar. “Es la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar” (Mertens, 1996:76).

El análisis conductista tiene que ver con las características que un individuo desarrolla para responder con efectividad o eficiencia superior en un determinado puesto de trabajo. En este sentido, las competencias pueden ser las características de la personalidad, las habilidades o los aspectos de autoimagen y del rol social, y del conjunto de conocimientos que un individuo domina y aplica (Mertens, 1996:69). El énfasis, a diferencia del análisis funcional que se enfoca en la descripción y objetivos del puesto, está en el desempeño efectivo de los individuos a partir de la descripción o análisis de las conductas exitosas, en un contexto dado de política, procedimientos y condiciones de la organización. Mertens considera que la competencia es una habilidad que refleja “la capacidad de la persona y describe lo que él o ella *puede hacer* y no necesariamente lo que hace, ni tampoco lo que siempre hace” (1996:69), independientemente del contexto.

Para entender la diferencia sutil entre ambos análisis conviene prestar atención a lo que Fletcher (1997) y Blas (2007a) advierten como un dualismo conceptual entre los términos “competence” y “competency”:

- *Competence*: se refiere a competencias ocupacionales basadas en descriptores de puestos establecidos; definen expectativas de desempeños laborales en términos de *outputs*.
- *Competency*: son atributos individuales basados en la conducta; describen los *inputs* que facilitan la consecución del desempeño laboral exitoso<sup>1</sup>.

Esta diferenciación terminológica es útil sobre todo en el idioma español, pues como se puede apreciar, en inglés existen dos términos para designar distintas acepciones del mismo término, mientras que en nuestro idioma no, se suele creer que la palabra competencia se refiere a lo mismo. Siguiendo a Fletcher, *competence* o *competences* están más relacionadas con los estándares del trabajo y su realización, mientras que *competency* o *competencies* están más relacionadas con los atributos de las personas que realizan el trabajo.

En la perspectiva de la competencia laboral, salvando determinadas diferencias en su aplicación dependiendo el enfoque, la educación profesional parte de un ejercicio de *análisis de tareas*. Coll (2009:7) señala que la irrupción del concepto de competencia en la educación escolar se debe sobre todo al impacto de un conjunto de planteamientos y propuestas que “tienen su origen en una tradición distinta, que nos remite al mundo de la empresa y del trabajo y de la formación profesional”. Estos planteamientos tienen como epicentro la substitución progresiva de la *lógica de las cualificaciones* por la *lógica de las competencias* que se produce en el mundo laboral y empresarial en el transcurso de las

---

<sup>1</sup> **Competences**: this term usually refers to outcome-based occupational competence... They defined expectations of performance of at work in output terms.

**Competency**: this term usually refers to behavioural-based descriptors of performance. They describe the inputs which help achieve successful performance at work.

I find the simplest to describe the difference (and thus avoid long drawn outs debates) is:

**Competences** are about the work and achievement. **Competencies** are about the people who do the work.  
Fletcher, 1997:10

dos últimas décadas del siglo XX (Coll, 2009). La lógica de las cualificaciones reposa sobre el principio de una correspondencia estable entre el tipo y nivel de formación validado por un diploma, que certifica la cualificación de la persona que lo posee, y las exigencias de un puesto de trabajo. Según Coll, el argumento fundamental es que, en un mundo sometido a un acelerado proceso de cambio tecnológico, económico y organizacional,

...es imposible mantener el principio de correspondencia estable entre cualificaciones y exigencias de los puestos de trabajo, debido a la evolución constante e ininterrumpida de estas últimas. En este contexto, se afirma, no tiene sentido seguir diseñando los procesos de formación utilizando únicamente la lógica de las cualificaciones, es decir, partiendo de un análisis pormenorizado de las exigencias concretas de los puestos de trabajo (Coll, 2009:8).

En este mismo sentido, De Ketele (2008) advierte que los sistemas educativos comenzaron a constatar que cuanto más elevada es la titulación, más posibilidades tenían los egresados de adaptarse, y con el tiempo, de salir adelante, pero sus posibilidades de desarrollo dejaban de depender de sus diplomas y titulaciones porque no bastaban para “acreditar” la capacidad de las nuevas necesidades laborales, por lo que “el primer papel de los servicios de formación, fue hacer con los servicios interesados de la empresa, un análisis preciso de las tareas e identificar a partir de eso las competencias requeridas. Así apareció el concepto ‘referencial de competencias’” (De Ketele, 2008:6).

El análisis de tareas obedece a la idea de que el aprendizaje se traduce a un desempeño adecuado conforme a una serie de comportamientos racionalizados, establecidos y estandarizados en el proceso de aprendizaje. Este enfoque conductual, originado en los Estados Unidos en la década de 1920 como una manera de resolver la necesidad de una educación eficiente que respondiera los desafíos de industrialización, trata de reducir la complejidad del aprendizaje dividiendo los objetos de estudio en elementos simples y en secuencias cortas y observables, donde cada elemento de salida (estímulo) esté asociado o seguido de un efecto producido (o respuesta). Esto supone que la enseñanza debe establecer con claridad exacta el tipo de conductas por evaluar, por lo que el planteamiento de los objetivos debía ser claro y sin margen de error. De este enfoque se derivó lo que en los sesenta y setenta se conoció como la “pedagogía por



objetivos”. A este respecto De Ketele (2008) explica que este movimiento impulsó una gran cantidad de reformas en los programas de muchos países, reformas que planteaban la necesidad de racionalizar cada vez más los procesos de enseñanza y los indicadores de evaluación de logro de los objetivos. Con estas reformas se esperaba que los egresados de los sistemas educativos pudieran insertarse con éxito en el aparato productivo y responder a las nuevas exigencias de laborales con rapidez y eficacia, así como adaptarse a los cambios con seguridad y pertinencia (Gonczi, 1997).

El concepto de competencia bajo este enfoque entró al contexto de la educación superior mundial hacia finales de la década de los ochenta en países industrializados, como respuesta a la urgencia de fomentar la formación de mano de obra y ante las demandas surgidas en el sistema productivo. Distintos países reconocieron que sus sistemas de educación superior ya no correspondían a los signos de los nuevos tiempos, pues los perfiles laborales exigían una preparación distinta caracterizada por la autonomía y la responsabilidad de los alumnos: saber escoger y tomar decisiones, tomar iniciativas, correr riesgos, reaccionar ante lo imprevisto, contrastar, proyectar, saber innovar, ser flexible en la aplicación de normas, adaptar, resolución de conflictos, liderazgo y comunicación entre otras (Perrenoud, 2007). Esto suponía que la formación profesional dejara de estar regida por las descripciones o especificaciones de un trabajo profesional, para darle peso y centralidad a una serie de desempeños determinados por los contextos y problemáticas que los profesionistas podrían enfrentar. Ser competente no consistía en seguir las reglas, sino en adaptarlas para lograr los fines. De esta manera, la competencia laboral pretende ser un enfoque integral de formación que desde su mismo diseño conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general, con el mundo de la educación.

No obstante esta intención, las competencias bajo este enfoque tienden a entenderse bajo un reduccionismo: saber ejecutar, realizar un procedimiento eficientemente bajo determinadas prescripciones o rutinas centradas en seguir instrucciones o consignas (F. Díaz Barriga, 2009). Esta concepción de competencia está vinculada, de manera general, al enfoque conductista del aprendizaje y a la derivación de

competencias como un listado de tareas fragmentadas, que son el resultado de un análisis funcional de un desempeño, habitualmente referido a un puesto de trabajo determinado. Esta visión del concepto, eficaz en el campo de la capacitación contrasta con las nociones más generalizadas y aplicadas en los sistemas educativos, los cuales reconocen la complejidad del concepto (Soto, 2006).

## 2.4 El enfoque cognitivo

Tan frecuente como los enfoques conductistas y funcionalistas, existe una perspectiva sobre las competencias en educación desde un *planteamiento cognitivo* de la inteligencia y del aprendizaje, el cual pone el énfasis en los procesos y recursos cognitivos del individuo. El enfoque cognitivo, que tiene su origen en el pensamiento de autores como Ausubel, Novak, & Hanesian (1983), Piaget (1974), Vigotsky (1979); Bruner & Olson (1973), supone el desarrollo progresivo de ciertas capacidades de pensamiento superior. Este enfoque sobre las competencias entendidas desde el desarrollo de capacidades cognitivas superiores consiste de alguna manera en establecer estrategias de aprendizaje que favorezcan la activación de una serie de operaciones para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

En este planteamiento el énfasis no está en los análisis de conductas o funciones, sino en las capacidades o habilidades que permiten a las personas adquirir conocimientos y utilizarlos eficazmente en la diversidad de situaciones que se enfrentan cotidianamente. Por esta razón, estos enfoques reconocen la importancia de las estrategias de enseñanza cognitivas o cognitivo-motivacionales que dinamizan las competencias. Coll (2009) señala que aunque este enfoque otorgue, al igual que los anteriores, una importancia capital en los resultados esperados del aprendizaje, estos se definen “más bien en términos de *capacidades para actuar de manera competente* en términos de las características o elementos que caracterizan una actuación competente” (Coll, 2009:19).

Coll señala asimismo que cuando se le demanda a este enfoque la concreción didáctica de las competencias expresadas como capacidades para su planeación y evaluación, se suele responder de tres maneras (2009:20):

- a) Negar y rechazar la necesidad de concreción ante el argumento del “empobrecimiento” del currículum y del aprendizaje.
- b) Responder a las presiones estableciendo una serie de indicadores o listados de capacidades generales que pueden interpretarse como “indicadores válidos de la adquisición y dominio de las competencias”. Estos planteamientos suelen convertirse en propuestas híbridas y contradictorias, pues aunque establecen indicadores genéricos, se exige que estos sean observables como los que plantean los enfoques conductistas.
- c) Detallar y precisar en cada enunciado de competencia los recursos de todo tipo que es necesario “adquirir, movilizar y articular para un desempeño o una actuación competente” en problemas y situaciones establecidos. La atomización o descomposición de las competencias en capacidades suele ser tan fina y detallada que los planteamientos suelen perder su carácter integrador y complejo.

En el siguiente cuadro se puede apreciar un ejemplo de una serie de estrategias directas de aprendizaje diseñadas para el desarrollo de determinados recursos cognitivos de los estudiantes, apreciables en la última columna, propuesto por R. L. Oxford (1990, citado por Santos Maldonado, 2002:153).

LAS ESTRATEGIAS DIRECTAS		
<b>I. Estrategias de estimulación de memoria</b>	A. Crear enlaces mentales	1. Agrupar/clasificar 2. Asociar/elaborar 3. Contextualizar
	B. Utilizar imágenes y sonidos	1. Utilizar imágenes 2. Utilizar mapas semánticos 3. Utilizar palabras clave 4. Representar sonidos en la memoria
	C. Revisar eficazmente	1. Repasar de forma estructurada
	D. Utilizar acciones	1. Asociar palabras a respuestas físicas o a sensaciones. 2. Utilizar técnicas mecánicas
<b>II. Estrategias cognitivas</b>	A. Practicar	1. Repetir 2. Practicar sistemáticamente sonidos y grafía. 3. Reconocer y utilizar fórmulas y modelos lingüísticos. 4. Combinar elementos conocidos en nuevos enunciados. 5. Practicar la LE en situaciones auténticas.
	B. Recibir y transmitir mensajes	1. Captar la idea rápidamente 2. Utilizar recursos para recibir y transmitir mensajes.
	C. Analizar y razonar	1. Razonar deductivamente 2. Analizar expresiones 3. Analizar contrastivamente entre lenguas 4. Traducir 5. Transferir
	D. Estructurar el "input" y el "output"	1. Tomar notas 2. Resumir 3. Resaltar
<b>III. Estrategias de compensación</b>	A. Inferir	1. Utilizar indicios lingüísticos 2. Utilizar otros indicios.
	B. Superar las limitaciones en la producción oral y escrita	1. Utilizar la LM 2. Pedir ayuda 3. Utilizar gestos o mímica 4. Evitar la comunicación parcialmente o totalmente 5. Elegir el tema de conversación 6. Simplificar o aproximar el mensaje 7. Inventar palabras 8. Utilizar paráfrasis o sinónimos

Para algunos autores la traducción de este tipo de estrategias en las capacidades cognitivas que implican, deriva precisamente en lo que entienden por competencias, que sería la lógica de competencias del paradigma cognitivo, y sobre todo, en relación a las capacidades cognitivas de alto nivel, relacionadas con el análisis, el pensamiento crítico, la

solución de problemas, etc. Las capacidades cognitivas son un componente esencial de las competencias, pero no se puede reducir estas a aquellas, pues la competencia supone una interrelación dinámica con otros componentes, una interrelación que no es mecánica ni sumativa. Volveremos a este punto en la tercera parte.

## **2.5 Cambios en el contexto y nuevas y renovadas demandas a la educación en el cambio de siglo**

Durante los años noventa y sobre todo durante la presente década, el concepto de competencia se convirtió en uno de los referentes de la discusión educativa mundial y de las reformas que en distintos países se impulsaron, sobre todo por la emergencia de distintos foros en los que se reflexionó cuáles deberían ser las finalidades de la educación de cara al nuevo milenio. El enfoque laboral fue trascendido, y en ese mismo tenor el concepto de competencia se amplió y adquirió un sentido diferente, particularmente bajo la inspiración del informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, consignado en el documento “La Educación encierra un Tesoro”, de Jacques Delors, publicado por la UNESCO (1996). Este texto ofrece una reflexión sobre los aspectos, problemáticas y desafíos que está planteando a las sociedades el advenimiento del nuevo milenio y la importancia de formar ciudadanos bajo un enfoque no solo más complejo, sino auténticamente integral; ciudadanos que se caracterizan por saberes flexibles, adaptables y contextualizados con una visión ética, social y global. El texto, en el capítulo cuatro, plantea cuatro saberes que constituyen, según sus autores, los cuatro pilares de la educación del futuro:

- *Aprender a conocer*: este saber tiene que ver con los atributos y disposiciones de cada persona en su contexto que le ayudan a comprender la realidad en toda su complejidad, dinamismo y dialéctica, una comprensión que es una condición para reconocer en el mundo un lugar asombroso y estimulante; una comprensión que propicia el desarrollo de la creatividad y el goce por descubrir. Aprender a conocer supone en primer lugar aprender a aprender, ser progresivamente autónomo en el ejercicio de la atención, la memoria, la reflexión, la aplicación y la evaluación no solo

de lo aprendido, sino sobre todo en la manera como se aprende para apropiarse ese proceso.

- *Aprender a hacer*: hacer y conocer están íntimamente ligados, fundamentalmente porque saber hacer consistirá no en la ejecución de tareas prescritas propias de la capacitación (aspecto que el documento valora), sino de un aprendizaje que evoluciona con la experiencia, con la reflexión, con la integración de otros conocimientos y con la valoración activa del contexto cambiante. En este sentido, el documento subraya la diferencia entre trabajo calificado y trabajo competente, donde el primero ha perdido validez en el medio empresarial e industrial porque la realidad laboral exige cada vez menos un trabajo material y mucho más un trabajo intelectual, un trabajo menos físico y mucho más cerebral, donde los trabajadores o profesionistas sean capaces de entender, adaptar y tomar decisiones en situaciones inéditas; la noción de cualificación refiere hoy en día a un desempeño estático.
- *Aprender a convivir*: saber vivir con los demás es importante no solo por la imperante necesidad de construir la justicia y la paz en las sociedades de hoy, particularmente marcadas por el conflicto, la inseguridad y la intolerancia; convivir es importante porque de muchas maneras es la vía para llegar a nosotros mismos, es la fórmula para desplegar lo que cada individuo es. Aprender a convivir es la condición para construir una subjetividad y una perspectiva equilibrada del mundo, y esto no implica negar la complejidad, la diversidad y la dialéctica de las relaciones humanas, sino integrar y dar sentido a la propia vida a partir del descubrimiento del otro. La convivencia cotidiana es un aprendizaje permanente que influye en nuestros distintos roles sociales, y que es necesario resaltar porque contribuye a la integración de una perspectiva ética que influye en todas las áreas de la vida individual y social.
- *Aprender a ser*: finalmente, el aprendizaje que de alguna manera sintetiza los anteriores tiene que ver con saber ser en un mundo complejo, dinámico e incierto. Éste es en todo caso la finalidad última de la educación: el desarrollo completo de un individuo que es capaz de construir un proyecto personal, totalizador y significativo de la vida; un proyecto que evoluciona en cada etapa de la existencia y que orienta y

articula cada experiencia y cada aprendizaje. Aprender a ser tiene que ver con una autonomía progresiva, en lo intelectual, espiritual y moral del individuo que apropia críticamente y significativamente su contexto cultural, se reconoce en él, y contribuye a la construcción de mejores condiciones para todos.

El enfoque de competencias cobró un sentido más complejo e integrador a partir del reconocimiento de la necesidad de una perspectiva social compleja, humana y humanizante, y transformadora. Lo que se reconoce entonces es que la educación por competencias no puede ni debe limitarse más al ámbito laboral o profesional desde una perspectiva puramente productivista, cuando se reconocía que lo que está en crisis es la vida misma: crisis en la individualidad, en las relaciones interpersonales, en las sociedades, en el trabajo; en la política, en la economía, en la cultura; crisis de educación, crisis de sentido y de espiritualidad; la educación por competencias tampoco puede entenderse solo como el desarrollo de un conjunto de capacidades cognitivas. La educación por competencias debe abrirse a la vida misma en la medida en que contribuye a que el individuo, sea progresivamente capaz de construir una perspectiva inteligente, autónoma y contextualizada que le permita actuar con pertinencia y creatividad.

Educar en competencias bajo un enfoque complejo, integrador y humanizante requiere transitar decididamente de un paradigma educativo basado en la adquisición de conocimientos –paradigma que se criticó en la primera parte—, a uno que se oriente a la construcción de conocimiento significativo, pertinente, aplicado e implicado, sustentado no en los procesos de asimilación y aprendizaje individual, sino en la acción deliberada de crear nuevo conocimiento en una dinámica colaborativa, que no se reduce al momento específico de la interacción, sino se articula por el trabajo en torno a problemas significativos compartidos.

Se trata de pasar de la repetición de conocimientos existentes a traspasar colectivamente las fronteras de lo existente, pasar de la manipulación de objetos de aprendizaje a la creación y manipulación de nociones, conceptos y principios; articular la comprensión de la realidad como es –entendiéndola no solo desde sus aspectos materiales *objetivos*, sino desde las diversas

racionalidades y subjetividades que la significan—, pero también la formulación de propuestas para una realidad como queremos que sea (Soto, 2006:3).

Esta es la perspectiva en competencias que ha ido ganando terreno en las discusiones y reformas educativas, perspectiva cada vez más identificada y fundamentada en los enfoques constructivistas, socio-culturales y situados de la educación, que toman distancia de las visiones conductistas o puramente cognitivistas. Esta perspectiva no deja de lado las conductas, las disposiciones actitudinales, los conocimientos y las capacidades, reconoce y afirma esos componentes pero en su relación dinámica y “evolutiva” (Gonczi, 1997:163) con el contexto sociocultural e histórico cambiante donde el aprendizaje se adquiere y se despliega.

En la siguiente parte se revisará el enfoque socioconstructivista con el propósito de ubicar la noción de competencias y sus implicaciones didácticas y curriculares.

### **3. La educación por competencias y el socioconstructivismo**

¿Cómo se suele juzgar el ser competente en la educación? A partir del cumplimiento de una serie de tareas —expresadas en “unidades de competencia” (Blas, 2007:11)— desprendidas de determinados perfiles profesionales o escolares que establecen el tipo de ejecución o *performance* en los profesionales, o la capacidad de respuesta y de movilización de distintos saberes con pertinencia en el marco de situaciones y contextos inéditos y no siempre previsibles (Gonczi, 1997:162). Este dilema connota una confusión epistemológica que es importante despejar, sobre todo por la confusión en el término en reformas curriculares y por la dificultad que muchos docentes enfrentan en el momento de operativizar el enfoque por competencias.

El enfoque por competencias parte de una perspectiva constructivista de la educación. Esta perspectiva —que en realidad son varias— tiene una presencia insoslayable en las discusiones pedagógicas y diseños curriculares de las últimas décadas. Esta presencia sin embargo requiere establecer brevemente algunos referentes que delimiten con claridad qué se está entendiendo por constructivismo y cómo y por qué converge con



el enfoque por competencias. Esta clarificación se hace necesaria porque si bien existen distintas aproximaciones constructivistas que comparten una identidad común y que recogen las discusiones filosóficas y epistemológicas de los últimos años, no todos los constructivismos mantienen los mismos énfasis.

La epistemología central y compartida de los constructivismos en educación consiste en que “el conocimiento es una construcción sucesiva, individual y social de la realidad experimental de los sucesos que tiene una consecuencia decisiva para el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias hoy” (Camejo, 2006:6); en esta construcción que hace el estudiante aparece siempre algo cualitativamente novedoso: “una reorganización, una reestructuración o una interpretación alternativa”, que originalmente no existía y que “aparece como consecuencia de la aplicación de la actividad constructiva del o de los sujetos cognoscentes, como consecuencia de una actividad autoorganizativa” (Hernández, 2006:15). El conocimiento por lo tanto depende del sujeto y del contexto donde se genera.

Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. La persona debe relacionar, organizar y extrapolar los significados de éstas (Chadwick, 2001:112).

La realidad por sí misma es relevante o dependiente por o de los sujetos que conocen y actúan sobre ella. La afirmación anterior es el corazón de la discusión epistemológica del constructivismo, pues si bien hay acuerdo sobre lo relativo de la realidad al sujeto, las posiciones sobre el grado varían. Hay posiciones radicales, influidas por filosofías posmodernistas hiperrelativistas, que radicalizan su postura señalando la virtual inexistencia, irrelevancia o invención de la realidad (Von Glaserfeld, 1994, 1998, 2001; Watzlawick, 1981, 1995 y Von Forester, 1995, citados por Retamozo, 2012:3-6; Noddings, 1990, citado por Chadwick, 2001:118), otros, como Vigotsky y Piaget, que la entienden y la postulan como el campo que provee los elementos con los que el sujeto se construye a sí mismo y su realidad, asimilándola y adaptándola (Hernández, 2006); y

posturas moderadas y convergentes, en las que diferentes teorías cohabitan en una misma disciplina definiendo sus referentes, constituyendo un “pluralismo epistémico” (Olivé, 2001, citado por Retamozo, 2012:7).

En las últimas dos décadas, y en coherencia con las discusiones constructivistas, ha surgido lo que para algunos autores se entiende como “epistemología compleja” (Jaramillo, 2009) fundada en las ideas de Morin, Munne y Maturana entre otros, la cual asume como sus componentes fundamentales “la subjetividad, la incertidumbre, la relatividad del conocimiento, el conflicto, la inclusión de ‘los observados’ como parte activa de las intervenciones y la relativización de una única realidad cognoscible para pasar a realidades co-construidas” (Jaramillo, 2009:159). Se trata de una postura que entre otras cosas implica la actividad cognoscitiva de los sujetos en interacción con su cultura y su contexto, elementos que se reconocen como aspectos inacabados, dinámicos y contradictorios; elementos *movedizos*.

En el caso de la epistemología compleja, uno de sus elementos constitutivos, precisamente, es la inclusión de lo difuso, lo borroso, lo dinámico, lo cambiante e indefinido como aspectos constitutivos de aquello que pretende ser. Así, de alguna manera, la epistemología compleja, al menos parcialmente, se puede definir por su imposibilidad de ser definida con precisión en cuanto a sus límites y exclusividades conceptuales (Jaramillo, 2009:161).

La discusión epistemológica del constructivismo por lo tanto encuentra finalmente cierta convergencia en la forma en como entiende la relación entre el sujeto y la realidad. Jonnaert (2001) sintetiza esta perspectiva cuando distingue y contrasta entre dos hipótesis contradictorias que subyacen a la comprensión y práctica del enfoque por competencias. En primer lugar menciona la *hipótesis ontológica*, que supone que la realidad es algo independiente del sujeto que la contempla:

El conocimiento es el de la realidad postulada independiente del sujeto que conoce, es una realidad ontológica. Por lo tanto, el conocimiento es verificable en una realidad localizada fuera del sujeto que conoce. Se puede comunicar y enseñar. Es anterior a lo que el sujeto puede hacer para aprehenderlo, pues le preexiste (Jonnaert, 2001:5).

Esto significa que el conocimiento es una parte, una parcela de la realidad estudiada, conocer por lo tanto implica necesariamente fragmentar esa realidad y ese fragmento se reproduce en la enseñanza, por lo que aprender tiene que ver justamente con la capacidad de reproducción y representación fiel de lo enseñado. El conocimiento en general no es más que una yuxtaposición de distintos estancos disciplinares que, juntos, describen lo real. “El conocimiento es independiente del sujeto que conoce. Por lo tanto, el valor de la verdad subjetiva’ también es independiente del sujeto que conoce”.

La segunda hipótesis establecida por Jonnaert es *la constructivista*, en la cual se reconoce y afirma la relación entre la realidad y el sujeto que conoce:

El argumento inicial de las epistemologías constructivistas es el de la *primacía absoluta del sujeto que conoce*. Este, además, es capaz de atribuir algún valor al conocimiento que elabora. Entonces, el conocimiento implica a un sujeto que conoce y no tiene sentido o valor fuera de él. Dicho en otras palabras, el sujeto no tiene que postular la existencia o la inexistencia de una realidad que le sería ajena (ontológica) (Jonnaert, 2001:5).

El conocimiento por lo tanto es producto de la experiencia del sujeto y ese conocimiento no es independiente de él; supone por lo tanto la construcción de una perspectiva integrada y progresivamente compleja de la realidad que amplía el horizonte de significados y valores que el sujeto posee y que le permite interactuar con cierta autonomía, pertinencia y creatividad en los contextos en los que se encuentra.

Como hemos visto, ambas perspectivas son irreconciliables, en parte porque epistemológicamente la primera entraña una idea de realidad estática e independiente del sujeto, mientras que la segunda supone que la realidad es dinámica y dialéctica, así como profundamente articulada al sujeto. Por otra parte, en el caso de la primera hipótesis los saberes escolares se organizan básicamente como contenidos bien delimitados y definidos que deben ser aprendidos, son fines en sí mismos; mientras que bajo la segunda hipótesis los saberes son *pre-textos* para pensar la realidad, pues el aprendizaje está subordinada a la actividad constructiva de los alumnos (Díaz Barriga & Hernández, 2010).

En efecto, el constructivismo en su conjunto contrasta y antagoniza con las perspectivas objetivistas –superadas en el discurso pero aún presentes en la práctica- que sostienen que conocer consiste en *reflejar* la realidad, en representarla mentalmente; entienden el conocimiento como un todo absolutamente independiente del sujeto que conoce.

Esta tesis del reflejo, o mejor dicho de la ‘correspondencia’ entre lo conocido y lo cognoscible, es central en las posturas empiristas, realistas o conductistas, en las cuales se acepta que el mejor conocimiento de un tema cualquiera es aquel que más fielmente lo reproduce o lo repite (Hernández, 2006:16).

Es importante subrayar que esta epistemología objetivista dominó no solo la forma de entender la ciencia sino también la educación durante los últimos siglos. Este enfoque pedagógico centrado en la transmisión del conocimiento y en un concepto de aprendizaje basado en la acumulación y repetición, ha sido el referente crítico de las discusiones educativas y curriculares más importantes de las últimas décadas. Los enfoques constructivistas en la educación han planteado justamente alternativas pedagógicas que parten de una idea de la educación como construcción individual y colectiva del conocimiento y, por lo tanto de la realidad, pues “un aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla” (Chadwick, 2001:112).

La discusión epistemológica sobre el constructivismo rebasa en extensión y propósito los alcances de este trabajo, baste decir que el enfoque por competencias parte de esa perspectiva en la que la realidad es un constructo colectivo, histórica y culturalmente determinado, si bien la realidad posee cierta lógica implícita relativamente independiente. Conviene no obstante exponer una breve panorámica de los distintos constructivismos en educación, pues dependiendo el énfasis, se establece como referente sustantivo la dimensión de lo intraindividual o del sujeto, los aspectos interindividuales o del contexto socio cultural, los tipos de representaciones construidas o los mecanismos de la actividad constructiva; la relación del sujeto y la realidad que se pretende construir, etc.

Según Hernández (2006:18 y ss.), se identifican cuatro enfoques constructivistas en la psicología de la educación: Psicogenético, Ausubeliano, del Aprendizaje Estratégico y Sociocultural o Socioconstructivista. A continuación se presenta una tabla que los sintetiza (Hérrnandez, 2006:24-25).

<b>Constructivismo</b>	<b>¿Quién construye?</b>	<b>¿Qué se construye?</b>	<b>¿Cómo se construye?</b>	<b>¿Dónde se construye?</b>	<b>El aprendizaje es un proceso</b>
<b>Psicogenético</b>	El sujeto-alumno como constructor de la realidad y de sus esquemas.	Estructuras cognitivas. Psicogénesis de los aprendizajes	Por la aplicación de estructuras y del mecanismo de equilibración.	Al interior del sujeto-alumno (en lo individual).	Determinado por las estructuras cognitivas. Puede provocar reestructuraciones cognitivas amplias bajo ciertas condiciones
<b>Ausubeliano</b>	El alumno como constructor de significados	Significados a partir de los contenidos curriculares.	Por la interrelación de los conocimientos previos con la información a aprender.	Al interior del alumno (en lo individual).	Influido por las ideas subunsores. Provoca reestructuraciones
<b>Del aprendizaje estratégico</b>	El aprendiz como constructor de formas personales y estrategias de aprender	Actividades estratégicas y metacognición.	Por la aplicación reflexiva y autorregulada de las estrategias cognitivas.	Al interior del aprendiz (en lo individual), gracias al apoyo de los otros.	Determinado por el uso de estrategias cognitivas y la reflexión metacognitiva
<b>Sociocultural o socioconstructivista</b>	El aprendiz como co-constructor de la cultura gracias al apoyo de los otros.	Los saberes culturales/educativos son reconstruidos.	Participando en la Zona de Desarrollo Próximo con los otros que saben más.	Entre el aprendiz, los mediadores y los otros (en lo social-cultural).	De aculturación o apropiación que ocurre en situaciones y prácticas culturales (educativas).

Es importante señalar que si bien el enfoque socioconstructivista ha ido convergiendo en el tema de la educación por competencias, el enfoque conductual sigue prevaleciendo en los sistemas educativos actuales. Buena parte del problema de la operativización de las competencias justamente tiene que ver con una falta de claridad en muchos profesores y autoridades educativas sobre el fundamento teórico constructivista que soporta la noción de competencias.

Para comprender mejor este conflicto y las incoherencias en la práctica docente conviene atender a lo que señala Jonnaert (2001) cuando aborda la noción de transferencia. Mientras que en las posiciones objetivistas (hipótesis ontológica) el resultado del aprendizaje es *la reproducción* del conocimiento en situaciones estudiadas

en la escuela, en las perspectivas constructivistas el aprendizaje está más referido a *la adaptación* que hace el estudiante de lo aprendido a situaciones y contextos diversos. La transferencia como comúnmente se ha entendido, dice Jonnaert (2001), no es posible porque los saberes no son reproducibles fielmente a la realidad, las situaciones de aprendizaje y de aplicación no son isomórficas:

Si bien la cuestión del isomorfismo de las situaciones ya no parece pertinente en la actualidad, la contextualización de los conocimientos se convierte en el primer concepto central en una reflexión sobre la transferencia. La problemática de la contextualización de los conocimientos aniquilaría entonces a la del isomorfismo de las situaciones. Más que evocar tareas destino, se trataría, dentro de una misma clase de situaciones, de poner en perspectiva los conocimientos para que el alumno pueda establecer los vínculos útiles entre los diferentes contextos en los cuales esos conocimientos pueden ser pertinentes y viables (Jonnaert, 2001:8).

Lo anterior significa entre otras cosas que la enseñanza debe reestructurarse para enfatizar el desarrollo de competencias para el aprendizaje, competencias que en su conjunto denoten el progresivo desarrollo autónomo del estudiante, tanto para conducirse pertinentemente (tomando decisiones, adaptando) en las situaciones y problemáticas asociadas a los saberes estudiados (que implican prácticas socioculturales), como para entender y explicar las razones y los significados, las representaciones de sus acciones en sus contextos.

Construcciones circunstanciales hechas en un contexto particular con fines específicos: en una situación dada y para hacer frente a las exigencias de la tarea que se está realizando, un texto que se está leyendo, una instrucción que se está escuchando, un problema que hay que resolver. La construcción de la representación se finaliza con la tarea y la naturaleza de las decisiones que hay que tomar. Las representaciones tienen en cuenta todos los elementos de la situación y de la tarea; por lo tanto, son muy particularizadas, ocasionales y por naturaleza precarias. Basta que la situación cambie o que se tome en cuenta un elemento no observado antes, para que la representación se modifique. Por naturaleza son transitorias, ya que una vez que la tarea se termina, son reemplazadas por otras representaciones vinculadas con otras tareas (Richard, 1990, citado por Jonnaert, 2001:8).

### 3.1 Transferencia o adaptación-movilización

El énfasis por lo tanto de una enseñanza basada en competencias deberá estar en la actividad constructiva de los estudiantes a partir de la promoción de lo que Jonnaert (2001) nombra “adaptación de los conocimientos”

Esta adaptación se realiza en una dialéctica entre los conocimientos de un sujeto y la representación que este se hace de la nueva situación a la cual se ve confrontado y de su contexto. Este proceso de adaptación es prácticamente permanente y puede llevar a refutar conocimientos no viables, a modificarlos o a reutilizarlos (Jonnaert, 2001:9).

De esta manera, y desde el enfoque socioconstructivista, el estudiante “transfiere” los conocimientos *adaptándolos y contextualizándolos*, no simplemente reproduciéndolos. La adaptación y la contextualización suponen del desarrollo permanente y dialéctico de valoraciones y significaciones asociadas a la viabilidad de los saberes en las distintas situaciones enfrentadas. Vale decir que Jonnaert (2001) sugiere que el concepto de transferencia es inadecuado en la perspectiva socioconstructivista porque “no es más que un residuo comportamentalista, mal definido y no validado” (Jonnaert, 2001:10).

De manera que al ser la actividad adaptativa y de construcción del estudiante el eje, los saberes se relativizan, se supeditan a ese criterio. Pero esto no significa que estos pierdan la centralidad en el proceso de aprendizaje, pues como Perrenoud (2008) señala, el problema de los saberes que se estudian en la escuela es que no están referidos o dimensionados por situaciones experienciales que permitan la actividad constructiva del estudiante. Aprender saberes, de acuerdo a F. Díaz Barriga, “implica que lo relevante del aprendizaje es poder ‘transformar lo que se sabe’ y no únicamente poder ‘decir lo que se sabe’ como en el caso de la educación centrada en la adquisición de saberes declarativos inmutables” (2009:64).

Ser progresivamente competente por lo tanto supone la *movilización* de los saberes en contextos que así lo demanden (Le Boterf, citado por Perrenoud, 2008:4). Un diseño curricular bajo el enfoque por competencias y una práctica docente consecuente

deberán caracterizarse por organizar los saberes a partir de situaciones de aprendizaje que favorezcan la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, la interiorización razonada de valores y actitudes, la puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. En efecto, el concepto de competencia desde el enfoque socioconstructivista constituye una “prescripción abierta” (F. Díaz Barriga, 2009:67; Denyer et al., 2007:35) que deber orientar la elaboración permanente e innovadora de los docentes y de los diseñadores curriculares para establecer condiciones didácticas que permitan que los estudiantes activen, movilicen e integren diversos saberes, habilidades, valores, perspectivas, etc. en el marco de situaciones de aprendizaje problemáticas, desafiantes e inéditas. Desde esta perspectiva el criterio general y principal para juzgar a un estudiante o egresado como competente es la *autonomía*.

El planteamiento anterior por lo tanto, toma distancia del concepto de competencia como “prescripción estricta” (F. Díaz Barriga, 2009:68) o cerrada, propia del enfoque conductista y que es resultado del análisis funcional de tareas que establece “unidades de competencia” (Blas, 2007:11), las cuales deben demostrarse en una serie de rutinas o procedimientos, propios de la educación técnica. Desde esta perspectiva el criterio general y principal para juzgar a un estudiante o egresado como competente es la *eficacia*.

¿Cuáles son algunas implicaciones para la enseñanza desde el enfoque socioconstructivista de las competencias?

Plantear competencias desde el enfoque socioconstructivista en un determinado sistema educativo supone por lo tanto la conceptualización de una noción de aprendizaje contextualizado y pertinente que sirva no para establecer estándares de comunes de evaluación que uniformen los desempeños esperados de los estudiantes, pues, como ya se analizó anteriormente, el socioconstructivismo no se identifica con el planteamiento de prescriptores conductuales que establezcan un determinado *performance* que todos los alumnos deben lograr o desarrollar. El socioconstructivismo plantea la importancia de



establecer esa noción de aprendizaje que oriente el diseño curricular y el planteamiento didáctico para la elaboración de situaciones de aprendizaje que pongan las condiciones de posibilidad para el despliegue de las competencias de los estudiantes, las cuales deberán ser adaptadas a situaciones nuevas e inéditas en la que el estudiante las amplíe.

Para enseñar competencias (y para formar a los docentes en competencias con la meta de que transformen las prácticas en el aula), no basta con elaborar referenciales de competencias e insertarlas en el currículo, tampoco con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Para enseñar competencias se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes (o a los docentes en formación /servicio) a las tareas que se espera resuelvan. Se requiere asimismo que adquieran y aprendan a movilizar los recursos indispensables y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva o autorregulación (Díaz Barriga, F., 2009:69)

La enseñanza supone así un proceso permanente de aprendizaje orientado a la innovación: a la reflexión permanente sobre las propias finalidades educativas, a la adaptación de medios y recursos para lograr los objetivos, a la asunción de nuevas actitudes y modos de relación entre el docente y el estudiante, a la reestructuración de los contenidos disciplinares, etc. La enseñanza ya no puede ser solo transmisión y tampoco condicionamiento, sino *promoción humana*, y en este sentido la enseñanza deberá ser por lo tanto producto de un *proyecto docente* en permanente construcción.

Por otro lado, al reconocer que las competencias formuladas por determinadas comunidades o sistemas escolares son orientaciones abiertas que determinan el diseño de situaciones de aprendizaje, es necesario tener presente que el proceso de aprendizaje de los alumnos no es uniforme y que en situaciones similares cada estudiante recorrerá caminos distintos: el enfoque por competencias desde el socioconstructivismo plantea la movilización de los recursos cognitivos, los saberes, las disposiciones y valores de los estudiantes en el marco de contextos problemáticos definidos que dimensionen y afirmen el sentido del aprendizaje, pero esa movilización no es automática ni se lleva de la misma manera, por lo que este enfoque requiere que el profesor procure una enseñanza lo más individualizada posible, ajustando la ayuda pedagógica al nivel de competencia y las

necesidades de los estudiantes (Díaz Barriga & Hernández, 2010), para que el estudiante esté cada vez en mejor condición de reconocer y afirmar el sentido de lo que aprende:

Las ganas de aceptar el reto tienen que ver con el sentido. Ahora bien, el sentido es la cosa más sutil y fugaz del mundo. Ya no nos basta con que una actividad sea útil, interesante, apreciada, divertida, halagadora, para que nos empleemos a fondo en ella. Además, tenemos que poderla integrar en el registro de las emociones y las relaciones intersubjetivas (Perrenoud, 2007:25).

Una educación basada en competencias supone la elaboración de situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes movilizan creativa y críticamente las habilidades y los saberes aprendidos en la escuela, pero la movilización supone una permanente espiral de significación en la medida en que esos saberes se ven dimensionados por la comunicación áulica, el contexto y la experiencia previa; por las necesidades, los desafíos y las complejidades sociales y que son parte del marco cultural del estudiante, lo cual implica al alumno en su totalidad en sus relaciones intersubjetivas y culturales (Coll, 1988).

Desde el enfoque socioconstructivista, la educación por competencias no deriva solo en un saber-hacer (aunque este saber está implicado), sino principalmente en un *saber-actuar* (Le Boterf, 2001), en una actuación autorregulada autónoma y pertinente, sensible al contexto y siempre abierta;

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera). (Le Boterf, 2001:54)

Pero una actuación competente implica también los distintos ámbitos de significado con los que el estudiante construye durante su vida una perspectiva compleja del mundo y de la vida, lo cual le permite entenderse y responsabilizarse de su lugar en la sociedad. Por lo tanto, las competencias que el estudiante desarrolla son la expresión de un sujeto que aprende a conducirse en una realidad históricamente determinada, una realidad que le presenta los desafíos que pueden revelar el sentido y significado profundo

de los saberes escolares y del proyecto de vida. En última instancia, desarrollar las competencias desde el socioconstructivismo es *operar* la transformación social.

### **3.2 La educación por competencias desde el socioconstructivismo, algunas consideraciones didácticas esenciales**

La formación de un estudiante bajo el enfoque constructivista, socio-cultural y situado de las competencias tiene como eje de organización la participación en determinadas actividades y prácticas de naturaleza sociocultural, una participación que, para ser eficaz, tiene que articular, movilizar y adaptar distintos recursos de naturaleza distinta – conocimientos, saberes, destrezas, capacidades cognitivas, actitudes y valores; artefactos y dispositivos técnicos y simbólicos— así como los tejidos intersubjetivos de los cuales los individuos forman parte.

Pero la movilización de estos recursos no tiene ningún sentido si estos no están dimensionados por un contexto que haga significativo y evolutivo el proceso de aprendizaje, el cual se caracteriza por favorecer progresivamente la actuación estudiantil autónoma y socialmente pertinente. Esa actuación no es automática o prescrita, sino orientada por el reconocimiento y valoración de una realidad problemática, diversa, compleja, dialéctica, dialógica, desafiante e incierta que, en su abordaje, carga de significado el proceso de conocimiento y de construcción de sentido.

La metáfora educativa del estudiante de la sociedad del conocimiento plantea que este requiere ser un aprendiz autónomo, automotivado, capaz de autorregularse y con habilidades para el estudio independiente y permanente. Requiere asimismo aprender a tomar decisiones y solucionar problemas en condiciones de conflicto e incertidumbre, así como buscar y analizar información en diversas fuentes para transformarla en aras de construir y reconstruir el conocimiento en colaboración con otros. (Díaz-Barriga, F., 2009:64)

Pero ¿cuáles son las implicaciones didácticas de una enseñanza orientada por un enfoque socioconstructivista de las competencias? ¿Cuáles son los aspectos esenciales de una docencia orientada por el enfoque por competencias que auténticamente favorezcan el desarrollo de prácticas socioculturales pertinentes y transformadoras?

La educación escolar por competencias supone el desarrollo de aptitudes para realizar tareas concretas, tareas que en conjunto y debidamente contextualizadas manifiestan el desempeño autónomo y pertinente del que ya se habló. Lo anterior implica en primerísimo lugar enfrentar a los estudiantes en situaciones educativas donde sus recursos se movilicen y se signifiquen en el marco de prácticas socioculturales significativas. En este sentido, el punto de partida para pensar, organizar y diseñar la enseñanza son las situaciones de aprendizaje que pondrán las condiciones para que el estudiante active sus recursos e integre sus competencias.

Denyer et al (2007:85), postulan tres actividades fundamentales: plantear las tareas por desarrollar, enseñar a los alumnos a resolverlas adquiriendo y movilizando los recursos necesarios, y favorecer en el estudiante una reflexión metacognitiva sobre el proceso y los resultados del aprendizaje. Tradicionalmente plantear las tareas supone organizar los saberes o contenidos disciplinares en un orden y adecuación para que puedan ser enseñados, esta organización que permite su transmisión se conoce como transposición didáctica, concepto desarrollado por Yves Chevallard (1997):

El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta (Chevallard, 1997:47)

Lo anterior refiere entonces a una distancia entre el conocimiento en el marco de sus relaciones científico culturales y el conocimiento organizado para la enseñanza. Es importante entender que la transposición didáctica es un proceso y no una práctica individual (Cardelli, 2004), proceso cíclico y recurrente orquestado por el docente cuando organiza, planea, enseña y evalúa. El educador continuamente *transpone* el saber producido por la cultura a un saber organizado para ser enseñado y después aprendido y referido a la realidad por sus alumnos a partir de determinadas “prácticas sociales”.

El proceso de transposición implica la selección de los conocimientos, su simplificación y programación. Posteriormente los conocimientos así organizados se

comunican a los estudiantes con la expectativa de que lo aprendido sea eventualmente aplicado. Bajo el enfoque por competencias esta transposición es inversa.

[...] el enfoque por competencias invierte la corriente [...] el punto de partida de la reflexión didáctica se sitúa del lado de las situaciones sociales de movilización de lo que se ha adquirido en la escuela. Los objetivos de formación ya no se describen en términos de conocimientos sino en términos de actividades, de tareas que el alumno deberá poder enfrentar [...] Forzando un poco las cosas, el recorrido didáctico se efectúa, respecto al esquema clásico, en el otro sentido (M. Romainville, citado por Denyer, et al., 2007:87).

En efecto, si el objetivo es favorecer el desarrollo de las competencias de los estudiantes estas solo pueden ser activadas si el planteamiento didáctico tiene como punto de partida el análisis de la realidad compleja, incierta y dinámica, traducida a situaciones escolares pertinentes y adaptadas donde se prevea la movilización de los diversos recursos de los alumnos, después de todo, “toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad” (Perrenoud, 2006:44). De manera que la primera exigencia de una educación bajo este enfoque es la identificación y formulación de las situaciones sociales pertinentes a la realidad del sistema educativo, a la realidad escolar, a la situación de los alumnos, a las necesidades epistemológicas de las disciplinas, a los retos didácticos. En suma, a la complejidad de la realidad.

Es importante subrayar que el análisis de la realidad y la construcción de las situaciones sociales que orientarán la articulación curricular y el trabajo didáctico suponen al menos dos aspectos claves. Por un lado, y en coherencia con el enfoque complejo, la formulación de problemáticas transversales que se caractericen por (López Calva, 1997):

- a) una connotación interdisciplinaria, es decir una formulación que plantee retos a los diversos ámbitos del saber humano en la historia.
- b) Un contenido valoral implícito que se manifiesta en la exigencia en el trabajo didáctico de deliberación y discusión sobre las implicaciones éticas de los diversos saberes y disciplinas.
- c) Implicaciones manifiestas con la vida personal y escolar de los alumnos

- d) Enunciados problemáticos que desde su formulación planteen a los estudiantes y profesores retos actuales, pertinentes, significativos y relevantes.

Perrenoud (2001) señala que el adjetivo transversal es porque estas problemáticas o atraviesan todas las disciplinas estudiadas en la escuela o más bien no pertenecen a ninguna. Es necesario que los planteamientos curriculares de formación abandonen de una vez esa organización fragmentada en estancos disciplinares inconexos o que mezclan todo caóticamente, para llegar a “objetos de saber y de formación transversales, coherentes y relativamente estables” (Perrenoud, 2001:520).

En el fondo, el planteamiento de determinadas problemáticas transversales como elementos articuladores y orientadores curriculares y didácticos intenta responder a la antigua pregunta sobre el para qué de la educación, pregunta que encierra el dilema del sentido de los aprendizajes escolares.

Es la dimensión constitutiva básica del sentido y también la más directamente afectada por el hecho de que [...] la educación escolar se vea confrontada actualmente a la tarea de garantizar la transmisión de un patrimonio cultural a las nuevas generaciones y de prepararlas para el futuro en un contexto de incertidumbre, de carencia de perspectivas a largo plazo, de ausencia de referencias claras sobre hacia dónde queremos ir (Coll, 2009:4).

Desarrollando problemáticas transversales no solo se ponen condiciones para la movilización de las competencias, sino que los aprendizajes ya no carecen de significado para los alumnos porque la transversalidad aporta el sentido a los contenidos que va descubriendo y reconstruyendo, y porque los alumnos requieren “leer el contexto para activar conocimientos que se ajusten a sus condiciones” (Monereo & Pozo, 2007:15). Esta es una de las aportaciones más importantes del enfoque socioconstructivista de las competencias: “poner los aprendizajes en situación, pero también en perspectiva”. (Jonnaert, 2001:15)

El otro aspecto clave en la formación por competencias también es fundamental: la formulación de problemáticas transversales y el planteamiento de las competencias genéricas exige un trabajo colegiado y renovado entre los docentes, los cuales deben

abandonar la visión cerrada de su labor. Aunque existen otras implicaciones estructurales y operativas referidas a la escuela y al sistema educativo, el papel del docente es esencial en la medida en que es el que opera esta perspectiva sobre competencias, la cual supone “un cambio fundamental de sus concepciones y métodos, y un cambio radical de sus prácticas pedagógicas” (Denyer et al., 2007:121). En efecto, la educación por competencias plantea un cambio de paradigma, el cual demanda una revisión de la perspectiva pedagógica que subyace a las prácticas cotidianas; las creencias, los principios y los esquemas previos que determinan la manera en como el docente construye una relación que anima el aprendizaje del estudiante. El primer y más importante reto que el enfoque por competencias plantea a los docentes es el cambio de perspectiva pedagógica, antes que el cambio en las prácticas didácticas.

Los profesores deberán reconocer la importancia de trabajar colectiva y dialógicamente –en coherencia con el enfoque complejo— para, entre otras cosas, identificar y seleccionar las tareas y actividades escolares que debidamente contextualizadas en las prácticas socioculturales, deriven en la construcción de situaciones de aprendizaje que favorezcan la movilización de las competencias de los estudiantes. Es importante subrayar que, posterior a esta identificación, será necesario precisar los demás componentes esenciales asociados a las competencias: en qué consiste una participación eficaz, cómo es un desempeño competente, bajo qué criterios se evaluarán los productos de aprendizaje; cuáles son los conocimientos o saberes asociados y con qué destrezas y capacidades se reelaborarán; con qué orientaciones se promoverá la motivación de los alumnos, etc.

Otra implicación general es la importancia de las prácticas de enseñanza estén basadas en el trabajo colaborativo del estudiante. Las competencias conllevan siempre resolver problemas de cierta complejidad, encadenando una serie de estrategias de manera coordinada, encadenadas a los saberes y prácticas culturales de las que se extraen determinados conocimientos, los cuales, en su totalidad son productos culturales que tanto el alumno como el profesor encuentran con cierto grado de elaboración y

significación y desde los cuales se construye el proceso educativo. Reconocer y reflexionar esta realidad exige, como apunta Edward y Mercer (citado por Coll, 1988:140), “abandonar una perspectiva sobre el desarrollo del conocimiento y de la comprensión y adoptar un punto de vista psicológico que otorga la prioridad a la cultura y a la comunicación”. Lo anterior implica reconocer que aunque el aprendizaje es un evento personalísimo, es no obstante un evento mediado por la relación con los otros, por lo tanto, favorecer en las prácticas docentes los procesos de comunicación y cooperación para el desarrollo de las tareas en clase, es fundamental y condición para el desarrollo de las competencias.

La educación tradicional y los enfoques conductista o funcionalista de las competencias tienden a establecer criterios estandarizados del aprendizaje contra los que se evalúa y se juzga el desempeño competente del estudiante. Sin embargo, el enfoque socioconstructivista de las competencias que plantea el desarrollo de situaciones de aprendizaje para que el estudiante despliegue sus competencias, situaciones que articulan los saberes escolares, implica reconocer que los modos y las maneras para resolver los problemas y enfrentar circunstancias inéditas son diversos. Justamente, uno de los objetivos de este enfoque centrado en el aprendizaje es que los estudiantes, al movilizar sus recursos, sean capaces de enfrentar por ellos mismos y desde sus distintos modos, las problemáticas y las tareas-problema presentadas en clase. Esto implica una docencia menos discursiva y más acompañante, más atenta a las diferencias en los estilos de aprendizaje.

Ignorar las diferencias en las maneras en como el estudiante aprende en la relación con su medio, favorece que la enseñanza

- Propicie el éxito de aquéllos que disponen del capital cultural y lingüístico; de los códigos; del nivel de desarrollo; de las actitudes; de los intereses, y de los apoyos que permiten aprovechar al máximo las clases y estar a la altura a la hora del examen.
- Provoque, a la inversa, el fracaso de aquéllos que no disponen de estos recursos, y que en tales condiciones aprenden en esencia que son incapaces de aprender, convenciéndose



además que este es el signo de su incapacidad más que el de la inadecuación de la escuela.  
(Perrenoud, 1998:12).

Si no se procura una docencia caracterizada por un acompañamiento diferenciado, no se favorece en el estudiante la gradual toma de conciencia sobre su propio proceso, sobre su diferencia, sobre el significado de su aprendizaje, y sobre lo que les implica y exige la movilización de sus recursos, en el marco de situaciones de aprendizaje desafiantes y lo razonablemente complejas como para que no puedan limitarse a la simple reinversión de lo que ya saben. Estas situaciones de aprendizaje y su relación con las problemáticas transversales son las que pueden hacer que las diferencias sean evidentes

Que la diferenciación surja en el corazón de esas situaciones es a la vez muy lógico y muy difícil de manejar: los obstáculos no son los mismos para todo el mundo, y se trata, pues, de transformar los más sobresalientes en *objetivos-obstáculos* (Martinand, 1986) propios de uno o más alumnos.  
(Perrenoud, 1998:24)

Una pedagogía diferencia requerirá por lo tanto que las situaciones de aprendizaje y las tareas por realizar permitan el despliegue formas distintas de interacción con el aprendizaje y con sus distintas mediaciones, el docente deberá asumir un rol más de “coaching” (Denyer, et al., 2007:110), en el que el acompañamiento es permanentemente evaluativo y retroalimentador, y proveedor a los alumnos de los medios intelectuales y afectivos para desarrollar adecuadamente sus tareas.

Esto exige, como bien se ve, una organización del tiempo y unas actividades muy próximas a los métodos activos, así como elaboraciones de proyecto; una renuncia a proponer siempre «más de lo mismo» a los más lentos; una ruptura con la idea de que la diferenciación es en primera instancia una repetición más o menos insistente, una compensación, un a posteriori. (Perrenoud, 1998:24)

Favorecer en la medida de lo posible situaciones problematizadoras que permitan identificar y promover las diferencias contribuirá a la construcción de sentidos sobre el aprendizaje escolar y los saberes culturales, en la medida en que el alumno formule y afirme significativamente la correlación constitutiva entre su propia estructura de conocimiento y la realidad.

Para terminar estas consideraciones, la última implicación por considerar bajo el enfoque socioconstructivista de las competencias es el relativo a la evaluación. A diferencia de los enfoques pedagógicos fuertemente basado en los resultados observables o mensurables del aprendizaje, este enfoque no plantea una ruptura entre el proceso de enseñanza y el proceso de evaluación. F. Díaz Barriga, (2005) afirma que una de las problemáticas comunes en la evaluación es “enseñar una cosa y evaluar otra”, plantear una serie de objetivos que durante el curso y sobre todo al final no tienen relación con lo que se evalúa.

Por ejemplo, supongamos que el docente adopta en su clase la enseñanza basada en la realización de proyectos de indagación científica con equipos de trabajo cooperativo, pero, en el momento de evaluar, se circunscribe a calificar el reporte escrito en términos de su presentación y ajuste a los rubros del protocolo convencional, y otorga a todos los integrantes la misma calificación sin distinción ninguna y deja de lado cuestiones como el proceso de grupo y la cooperación, la adquisición de competencias comunicativas orales y escritas, las habilidades metodológicas requeridas para la realización de la investigación, e incluso los que serían los aprendizajes meta en este caso: el razonamiento científico, la rigurosidad en la investigación, y la creatividad o curiosidad científica en la conducción del experimento. (F. Díaz Barriga, 2005:126)

En efecto, la evaluación debe estar alineada y ser consistente con toda la estructura didáctica porque es con ella donde la formación por competencias, con todas las implicaciones revisadas, encuentra verdadera posibilidad en la medida en que retroalimenta la actividad del alumno en la realización de las tareas contextualizadas. La autora citada afirma que la evaluación es “auténtica si evalúa aprendizajes situados” (Díaz Barriga, F., 2005:127), aprendizajes que se demuestran en la realización de tareas complejas que implican los conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales. En una palabra, sus competencias.

Es importante tener presente que las competencias del estudiante son expresión de su desarrollo autónomo manifestado en una actuación progresivamente pertinente y significativa en su contexto, en su historia y en su relaciones intersubjetivas. Pero el

desarrollo de las competencias exige una identificación, una afirmación y una apropiación que solo se logra bajo un proceso reflexivo (López-Calva, 2000). En este sentido, Le Boterf (citado por Denyer et al., 2007:111), sugiere que los docentes conduzcan a los alumnos por tres fases sucesivas de distanciamiento reflexivo sobre su desempeño frente a las tareas de clase:

- a) *Explicitar*. “Narrar la experiencia vivida”, describir los pasos que se siguieron para enfrentar y resolver las tareas y los problemas de clase. Esto permite que el estudiante construya un referente para el posterior análisis de su experiencia.
- b) *Modelizar*. “Construir modos de acción más generales”, conceptualizar su experiencia ofreciendo explicaciones de trabajo que puedan ser transferibles y adaptables a otras situaciones.
- c) *Particularizar*. “Los modelos así contruidos serán aplicados a nuevas situaciones similares, con o sin adaptación”. La aplicación no es automática porque implica nuevos procesos de reflexión y adaptación, lo que favorece una espiral de aprendizaje.

El modelo propuesto supone una intervención del profesor intencionada y ajustada a los distintos niveles de los estudiantes, que implica necesariamente, al inicio del curso o de una actividad o bloque, encuadrar los procesos. El encuadre es una acción fundamental en la medida en que ofrece al estudiante contextos y referentes que serán constantemente revisados para ajustar, por parte del docente o el mismo alumno, la actividad de aprendizaje; el encuadre, en palabras de Rey (2000:13), “hace ver la situación como relevante de uno y otro conocimiento que el individuo posee”. El encuadre le permite ir configurando una perspectiva compleja de la realidad contra la cual dimensionar los saberes que aprende en la escuela y los modos en los que construye su conocimiento.

En este sentido, el encuadre también funciona como un referente para la autoevaluación, práctica indispensable si lo que se persigue es una actuación auténticamente autónoma.

...la autoevaluación puede tomar la forma de una realimentación autogenerada que conduzca al alumno a valorar su propio trabajo de manera lúcida, honesta y con un nivel de introspección y reflexión lo bastante profundo. Dicha valoración, por supuesto, tiene como cometido principal la comprensión y mejora de los procesos y producciones de aprendizajes personales y compartidos. (Díaz Barriga, F., 2005:157).

La autoevaluación es el mecanismo que, debidamente incorporado al proceso situado de enseñanza, permite por un lado que el alumno valore el desarrollo de sus competencias y la construcción de significados a partir de ciertos mínimos de desempeño, y, por otro y principalmente, que asuma la responsabilidad y desarrolle una autonomía en la realización de sus tareas en la medida en que despliega intencional y conscientemente sus recursos, en la medida en que genera estrategias frente a situaciones inéditas, y en la medida en que aprecia el “fracaso” o el “error” como condiciones para el aprendizaje autorregulado. “Parece evidente que la pedagogía por competencias [...] facilita la autorregulación del *proceso* aprendizaje por medio de una evaluación formativa de calidad”. (Denyer et al., 2007:145).

Con lo anterior se podrá comprender la trascendencia del papel del docente y su contribución en los procesos de desarrollo de las competencias del estudiante. Esto supone reflexionar sobre los procesos formativos docentes los cuales deberán favorecer un cambio epistémico y sistémico-ecológico, es decir, promover un cambio y reconstrucción de las visiones de conocimiento y su aprehensión en el aula. A diferencia de lo que la transposición didáctica deductiva bajo la cual los profesores han construido su docencia, el cambio de perspectiva socioconstructivista de las competencias supondrá un vínculo conceptual consistente con la realidad y la adecuación permanente, abierta y flexible de los medios, condiciones y práctica cotidianas en orden a favorecer situaciones que realmente confronten a los estudiantes con aprendizajes relevantes y activen sus recursos.

#### **4. El enfoque por competencias, la actualización del viejo debate sobre los sentidos de la educación**

La noción de competencia y su inclusión en los sistemas educativos ha vivido una clara evolución. Como se ha podido observar, su incorporación a la educación superior, desde finales de los ochenta y durante las siguientes dos décadas, supuso un movimiento de cambio que partió de la noción centrada en las demandas laborales basadas en perfiles ideales de desempeño y de perfil de puesto, a la noción de competencias entendidas como recursos o habilidades cognitivas y asumiendo posteriormente una noción de competencias como expresión de una actuación autónoma y pertinente del estudiante o del egresado en sus diversos contextos. Se incorpora en este sentido un enfoque de competencias para la vida.

Los fundamentos pedagógicos han sido distintos y hasta contradictorios. Están las nociones funcionalistas, comportamentalistas y conductistas, así como las propuestas cognitivistas, constructivistas y socioconstructivistas, todas estas nociones con bases epistemológicas, antropológicas y sociológicas distintas. Ahora bien, considerar la evolución del concepto de competencia y la diversidad de enfoques de las ciencias educativas que la sustentan implica en el fondo atizar una vieja discusión, una discusión fundamental sobre el sentido de la educación.

El enfoque de la educación basada en competencias, antes de establecer una nueva manera de educar, actualiza y refresca el debate sobre el sentido de la educación en nuestras sociedades. Al respecto Carneiro afirma:

La reflexión sostenida sobre los sentidos de la educación acompañó de cerca la maduración de la filosofía de la *paideia* en la época de las humanidades grecolatinas y ha proseguido como tema de la historia social hasta tiempos recientes, con el período de la conformación de la escuela moderna tal como la conocemos en la actualidad (Carneiro, 2006:1).

Los debates educativos de los últimos cuarenta años señalan de alguna manera que nuestros sistemas educativos vivieron una creciente desorientación, sobre todo por su subordinación a las pretensiones enciclopedistas o las intenciones coyunturales

economicistas, con un claro corte reduccionista. ¿Cuál es la perspectiva educativa que entraña en el enfoque socioconstructivista de las competencias? ¿Cuáles son los viejos contenidos de la discusión de fondo bajo este enfoque?

Desde el Siglo XIX existieron propuestas que insistían en que la educación debía proveer de los recursos para que los estudiantes pudieran actuar con pertinencia en sus contextos, lo que implicaba la recuperación de significados, de marcos sociales y de la generación de experiencias que ayudaran a los estudiantes a perfilar una actuación autorregulada, significativa y transformadora. La llamada escuela activa criticaba el enciclopedismo e intentaba educar a partir de proyectos y solución de problemas. En este sentido, los planteamientos de Dewey (1995) y Kilpatrick (1951) señalaban la necesidad de que la escuela fuera un laboratorio social para la democracia (A. Díaz Barriga, 2009:4) que educara al ciudadano a partir de la incorporación de experiencias significativas en el proceso educativo escolar, “aprender de lo que se hace y no de lo que se escucha”.

El enfoque basado en competencias desde la perspectiva socioconstructivista implica entonces una actualización del debate sobre los sentidos de la educación, debate que reconoce la importancia de una educación contextuada y vinculada a los aspectos sociales relevantes; una educación que promueve la transformación, y no solo la reproducción. Las instituciones escolares bajo esta perspectiva deben asumir el principio de que el estudiante “no es un recipiente que el maestro tiene la misión de llenar, sino una persona que construye el conocimiento en función de lo que él es” (Denyer et al., 2007:31), y lo que *él es* implica reconocer en el estudiantes a un sujeto situado, dimensionado por la complejidad de sus relaciones socio-culturales, lo que implica que la enseñanza no puede dejar de lado lo anterior a la hora de planear y construir situaciones de aprendizaje pertinentes.

La valoración que más se destaca en el enfoque basado en competencias es la importancia de superar esa visión escolar centrada solo en el manejo de la información que todavía caracteriza nuestro sistema educativo. Este enfoque, como señala A. Díaz

Barriga (2009:12) "...abre un problema muy antiguo en el campo de la educación: educar para vivir mejor, para usar la información aprendida en situaciones cotidianas".

#### **4.1 El docente y las demandas sociales de innovación.**

Reflexionar sobre los sentidos de la educación es importante no solo porque la reflexión es condición básica para superar cualquier pretensión utilitarista o reduccionista de la práctica educativa y para recuperar el carácter socialmente transformador del conocimiento construido desde el estudiante. Es importante también porque la reflexión sobre los sentidos recupera y reivindica la práctica intelectual, imprescindible y urgente, del docente. No tomar en cuenta al profesor en su realidad favorece el riesgo de que la discusión sobre la educación culturalmente pertinente y con sentido quede en una interesante y romántica abstracción.

La construcción de sentido de la práctica educativa tiene que ver con la posibilidad que tiene el docente de reconocer y apropiarse la relevancia de su quehacer para, por un lado, contribuir en el desarrollo de los sujetos con quienes convive; y, por otro, para abonar al cambio y a la transformación social. La construcción de sentido en la docencia por lo tanto "implica necesariamente la negociación con otros" (Galvis, 2007:51), a partir del estudio de la realidad, de la reflexión, del diálogo y de la experiencia compartida. Lo anterior es una condición fundamental en los procesos de innovación en la enseñanza, producto de una docencia progresivamente autónoma y competente.

Reconocer la importancia capital de una educación con sentido y pertinencia como fundamento de la innovación implica identificar al menos una tensión inicial: el sentido de la educación, con todas sus posibilidades de innovación y transformación, no puede darse por decreto o por disposición oficial. Por lo tanto, una educación como práctica transformadora exige necesariamente que sean los docentes quienes reflexionen, reformulen, afirmen y apropien lo que hacen y desde donde lo hacen, en este sentido el protagonismo docente se origina cuando él o ella, en diálogo con otros, se pregunta sobre el sentido de su trabajo considerando su experiencia y sus saberes, y cuando va siendo progresivamente capaz de dar respuestas eficaces a la diversidad de situaciones que se le

presentan en su ámbito de trabajo; cuando piensa y evalúa su experiencia capitalizando el “error”, cuando lo comparte, cuando valora su práctica como proyecto personal. Esto es lo que significa ser un profesional.

En efecto, un docente que ejerce su práctica profesionalmente y con autonomía está en condición de transformarla, de investigarla, de adaptarla y generar medios para lograr los fines, los cuales exigen una progresiva clarificación y contextualización, de manera que la experiencia de aprendizaje sea cada vez más relevante y desafiante para el estudiante. Una práctica más creativa, más apropiada, más fundamentada, más sistemática; una práctica como campo de estudio de una pedagogía personal desde la cual se contempla, se critica y se construye el mundo. Perrenoud (2001) señala la práctica reflexiva y la implicación crítica como dos “posturas fundamentales” del profesor que desarrolla una docencia renovada:

- Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.
- Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No solo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc. (Perrenoud, 2001:508).

Esto contrasta con la docencia que todavía impera en nuestros sistemas educativos, la cual se caracteriza por un enfoque didáctico-transposicional centrado en contenidos disciplinares organizados, dosificados y descontextualizados; una organización de contenidos que lo que más demanda de la práctica de los profesores es la capacidad de transmitirlos y lo que más se espera del estudiante es reproducirlos. El enfoque educativo basado en competencias contiene entonces una implicación clave en el papel del docente, que deberá evolucionar de un técnico o transmisor a un profesional autónomo. Esto representa un reto en nuestro país, considerando que el docente ha perdido autonomía respecto de la materia de su trabajo, pues ha tenido que ver menos con el diseño de los



contenidos y con las estrategias didácticas y pedagógicas pertinentes; los profesores son contratados en la mayoría de los casos para desarrollar cursos que han sido aprobados por otras instancias competentes, la visión que la pedagogía pragmática tiene del docente es la del ejecutor de lo establecido, la función del docente pierde su dimensión intelectual (A. Díaz Barriga, 1983).

Un estudio reciente reportado por Zeichner & Ndimande (2008) muestra un cambio de actitud fundamental cuando los docentes fueron estimulados en la reforma educativa de Namibia a desarrollar su dimensión intelectual y ejercer una práctica profesional basada en la reflexión y en innovaciones pertinentes, oportunas y adecuadas a los distintos contextos en los que se conducían. El estudio, que compara los esfuerzos de reforma educativa entre Namibia y Estados Unidos, reconoce la tensión entre dos paradigmas de la docencia que prevalecen en el sistema educativo estadounidense: los profesores como técnicos o los profesores como profesionales reflexivos. El primero suele ser el más alentado por las autoridades educativas, el cual requiere una mayor supervisión y control para que siga al pie de la letra lo mínimo encomendado<sup>2</sup>; y el docente como profesional reflexivo que se compromete con el contenido de las reformas y de las ideas pedagógicas asociadas para adaptarlas a los diversos contextos y problemáticas didácticas que enfrenta<sup>3</sup>. Desde nuestra perspectiva, una situación similar se presenta en nuestro país, puesto que la tónica de las reformas educativas ubica al docente como la persona

---

<sup>2</sup> *"In the USA for example, a high official in the national education department has referred to the preparation of 'good enough teachers,' just good enough to follow a scripted curriculum and be trained in prescribed teaching practices that are allegedly based on research. He and others in the current administration have claimed that tightly monitoring teachers' actions, scripting the curriculum, and intensifying standardized achievement testing with serious consequences for schools and teachers related to the examination results will lead to a raising of educational quality and a narrowing of the achievement gaps between different groups".* Pág. 332.

<sup>3</sup> *"At the other extreme from preparing teachers to do but not to think and exercise judgment, there has been an effort by some to prepare teachers as 'reflective professionals' who are given some discretion to exercise judgment at the classroom level about how to adapt the curriculum and instructional methods to best teach their students or (Swarts, 2001), as Samuel (2005) has described, to make situated and interactive judgments appropriate to contexts. Here, although the curriculum may be provided at a national level and some support given to teachers with regard to teaching strategies, there is a commitment to actively involving teachers in interpreting the reforms and adapting them to meet the diverse needs of their learners and to gaining teachers' commitment to both the underlying ideas behind the reforms and the practices associated with them".* Pág. 333.

encargada de concretar el cambio didáctico prescrito en el nuevo modelo educativo, pero otorgándole el papel de un técnico o aplicador de modelos pensados por otros al margen su realidad, no el de un profesional reflexivo.

Por otra parte, el estudio antes referido, contextualiza las reformas de ambos países en la discusión mundial sobre una educación de calidad y para todos (UNESCO, 2005) que respete la diversidad cultural, de género, de religión o lugar de residencia. A partir de lo anterior, los autores del estudio propugnan por un enfoque educativo centrado en el aprendizaje caracterizado por la actuación progresivamente autónoma de los estudiantes, considerando sus recursos culturales, sus significados y valores, así como sus comprensiones y recursos propios; un aprendizaje estimulado a partir del fomento de un mayor grado de participación de los alumnos a partir de debates y discusiones en torno a problemas del entorno; centrándose en la comprensión de la materia y no solo en la memorización y la repetición mecánica de informaciones aisladas, y centrándose también en el desarrollo de las competencias de los alumnos que puedan ser desplegadas en situaciones significativas y auténticas de la vida (Zeichner & Ndimande, 2008:334).

En este contexto, mientras que la reforma educativa de Estados Unidos ha enfocado sus esfuerzos en capacitar a los maestros para que todos sigan un “guión curricular” a partir de determinados métodos didácticos “científicamente sustentados” y evaluados bajo criterios estandarizados<sup>4</sup>, imponiendo un papel de docente-técnico, la reforma de Namibia ha privilegiado un enfoque educativo centrado en el aprendizaje del estudiante<sup>5</sup> que enfatiza y promueve en el desempeño docente la interpretación y adecuación de las finalidades de la reforma, y el desarrollo de una serie de estrategias

---

<sup>4</sup> “The US government is focusing its efforts on training teachers to use a scripted curriculum and to use what they see as ‘scientifically based’ (but are in reality ideologically driven) teaching methods (Allington, 2002). Their focus is on intensifying the testing of pupils and to impose sanctions on schools that don’t demonstrate improvements in scores. In teacher education, they are pushing for the deregulation of pre-service preparation and a general lowering of standards, letting teachers into school with little or no preparation, while at the same time imposing testing and sanctions on schools and colleges of education that offer full-scale programs”. Pág. 335.

<sup>5</sup> Since independence in March 1990, the government of Namibia has attempted to reform its educational system from a very autocratic one, emphasizing rote repetition of received knowledge, to a more learner-centered and democratic one that focuses on the development of student understanding and that is relevant to and respectful of different cultural traditions and communities (Angula & Grant-Lewis, 1997). Pág. 336

didácticas para favorecer que, en las condiciones propias de cada escuela y respetando las diferencias de los estudiantes, el aprendizaje se traduzca a una actuación consciente, libre y democrática.

Los investigadores concluyen que en la medida en que se estimule el protagonismo del docente en las reformas, este encuentra más significado en indagar medios y recursos para lograr las intencionalidades de fondo de las reformas, adaptándose a los distintos contextos, por muy inconvenientes que sean<sup>6</sup>. En otras palabras, la condición para favorecer una docencia innovadora, transformadora, desafiante y significativa para el mismo docente implica y exige asumir un compromiso que sea producto de la reflexión y el diálogo, y no por una imposición, un decreto o una política. Una enseñanza producto de una actividad intelectual vigorosa y con sentido en el marco de la reflexión crítica sobre la propia práctica en el contexto socio-cultural en que se ejerce.

Las reformas auténticas deben partir de lo que el sistema y las sociedades estén dispuestos a hacer por favorecer el desarrollo del docente como profesional autónomo, el punto de partida de las reformas no puede consistir simplemente en un cambio de lineamientos metodológicos o en un cambio de contenido y enfoque de los programas, y de currículo formal. De ahí el interés del proyecto doctoral por incursionar en la comprensión del papel otorgado al docente en las reformas educativas y las implicaciones que ello ha tenido en los eventuales procesos de cambio en la enseñanza.

## **4.2 El docente frente a la complejidad de las reformas educativas**

Favorecer la innovación como producto de la práctica reflexiva y el desarrollo autónomo del docente es posible, no obstante, es complejo.

---

<sup>6</sup> *“The researchers concluded that when teachers are actively involved and empowered in the reform of their own schools, curriculum, pedagogy, and classrooms, even those with minimal levels of education and training are capable of dramatically changing their teaching behavior, the classroom environment, and improving the achievement of their students. Conversely, when teachers are ignored or when reforms come from above or are not connected to the daily realities of the classroom, and local environment, even the most expensive and well-designed interventions are almost sure to fail”*. Pág. 340.

La innovación es el eje de los discursos y de las propuestas curriculares a nivel de los sistemas educativos, los cuales siempre obedecen de alguna manera al proyecto socio-político del gobierno en turno. Como F. Díaz Barriga (2010) hace notar, las reformas educativas en nuestro país nunca consideran cuáles son los procesos de aprendizaje del profesor, el cual se suele identificar como el primer y último responsable de logro de las reformas. Las reformas no consideran o no parten de una consideración acerca de cómo los maestros entienden y construyen su docencia, qué los motiva y qué procesos suceden cuando enfrentan la diversidad de problemáticas asociadas a los cambios requeridos; de qué manera resuelven e integran en sus esquemas de aprendizaje, los incidentes críticos que de muchas maneras definen su identidad y los modos progresivos con los que integran una práctica más consciente, autodefinida y estratégica (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, & Weise, 2009). Tal vez, como señala F. Díaz Barriga, en el diseño de las reformas se da por hecho que el profesor reconocerá y apropiará las “bondades y ventajas de las innovaciones sin pensar que también podrían darse casos de oposición, resistencia o boicot en los procesos de cambio curricular” (2010:40).

En su estudio, esta autora señala también que los profesores quedan rezagados o al margen de las reformas, porque en su diseño no se parte de la reflexión y el diálogo de las comunidades docentes sobre sus diversas realidades y, sobre todo, sobre sus aprendizajes y significados previos.

...la noción de innovación curricular se tomaba como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, o pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada (Díaz Barriga, F., 2010:40).

Asimismo, los maestros enfrentan la dificultad de apropiar una reforma y materializarla en el salón de clase porque las reformas y las consecuentes acciones y políticas no promueven procesos de negociación, reformulación y resignificación en los contextos específicos de los profesores, procesos que, además de recuperar la experiencia

y el saber acumulado, favorezcan y fortalezcan el trabajo intelectual del docente a partir de la comprensión de los fundamentos que dan origen a las reformas.

Cuando se enfrenta a los docentes con el tema de las innovaciones educativas, estas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al corpus de investigación educativa que las avala [...] Suele obviarse que un número importante de profesores realiza prácticas educativas que tienen una enorme riqueza en términos de lo que logran sus estudiantes, y que si bien no siempre están sustentadas fielmente en las teorías o métodos en boga, ofrecen acercamientos interesantes a la posibilidad de promover aprendizajes significativos, relevantes y con sentido. De esta manera, iniciar un proceso que pretende la innovación educativa con la concepción del docente como tabula rasa, sin recuperar su capital cultural y experiencia, impide en buena medida el proceso de creación o construcción de un nuevo saber (Díaz Barriga, F., 2010: 42).

Las reformas educativas suelen asumirse a partir del establecimiento y emisión de ciertos documentos que prescriben su naturaleza y orientación. En este sentido, para los docentes, las medidas indicadas en los documentos de las reformas implican asumir cambios significativos tanto en el contenido como en la forma de enseñar, ambos aspectos son parte de la nueva enciclopedia (Ziegler, 2003) o retórica oficial a la que los maestros deben hacer frente y, de alguna manera, tratar de incorporar tanto en su discurso como en su práctica. Por otro lado, Datnow, Hubbard, & Mehan (1998) señalan que normalmente la instrumentación de las reformas suele ser un proceso lineal de evaluación, adopción e institucionalización curricular, proceso en el que los docentes son entendidos como sujetos pasivos que responden automáticamente a las prescripciones burocráticas<sup>7</sup>. El planteamiento de las reformas no considera que los procesos de innovación implican dinámicas complejas y que supone distintos niveles de concreción que, por un lado, va más allá de la sola acción del docente, y, por otro, requiere considerar los procesos de aprendizaje, las concepciones y los contextos de los estos.

---

<sup>7</sup> *Often, implementation is portrayed as a linear sequence or mechanical process of program testing, adoption, and institutionalization; or educators in schools are depicted as passively responding to directives mandated by higher bureaucratic levels (Carlson, 1965; Havelock, 1969).* (Datnow, Hubbard, & Mehan, 1998:8)

Para autores como Van der Berg (2002) las políticas de cambio impulsadas en las reformas generan conflictos entre los docentes, pues ellos las experimentan como imposiciones externas que no corresponden a sus visiones y opiniones sobre la enseñanza; la instrumentación de cambios educativos suele provocar caos interno en los docentes y es influido por las fuerzas de poder y control propios de la cultura escolar y del sistema educativo. Los profesores se esfuerzan por ajustar su trabajo docente a las diferencias de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, pero por las condiciones de trabajo en el marco de la reformas lo anterior se vuelve muy difícil y en muchos casos imposible. Este proceso de “intensificación laboral” (Van der Berg, 2002:578) genera en los docentes la pérdida de competencia profesional, cambios en las concepciones de las tareas que deben realizarse y una ética profesional diferente.

Los estudios que abordan el papel de los docentes en la instrumentación de reformas son enfáticos al señalar que los problemas que enfrentan son variados y complejos. Un componente importante, por ejemplo, son justamente las creencias y las concepciones de los profesores que funcionan como filtros a través de los cuales entienden e interpretan la nuevas demandas didácticas, filtros que ayudan a configurar no solo una identidad profesional, la cual, según Van der Berg, es “el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los maestros y el contexto social, cultural e institucional en el que se mueven diariamente” (2002:579). Se comprenderá por lo tanto que una reforma que no considera en su instrumentación el contexto y las concepciones de los profesores sobre su trabajo corre el riesgo de ser inoperante.

Las reformas educativas implican por lo tanto una modificación en las “mentalidades y prácticas” (Viñao, 2006:52) de los docentes, pero esta modificación no se da en un proceso lineal o en ausencia de conflictos y tensiones. Van der Berg (2002) señala que los maestros construyen sus opiniones y significados con base en su propio conocimiento de la práctica docente y pueden aceptar o no las opiniones de otros, por lo cual sus reacciones frente a expectativas impuestas desde el exterior y las condiciones

cambiantes en el interior de las instituciones son generalmente “ambiguas, llenas de emoción e incluso contradictorias” (Van der Berg, 2002:580).

Los autores revisados coinciden en destacar como fracaso los cambios en las reformas educativas cuando no toman en cuenta las opiniones, creencias y actitudes de los docentes. Aspectos como la ambigüedad de las nuevas tareas que deben realizar, el número y frecuencia de cambios impuestos en poco tiempo y la incertidumbre de poder cubrir las demandas son ejemplos de los elementos que generan inquietud y afectan la identidad de los docentes. Además, y como lo señala Van der Berg (2002), los programas de capacitación constituyen muchas veces esfuerzos fragmentados que carecen de oportunidades reales para que los maestros pongan en práctica los cambios esperados.

La formación docente en las reformas educativas por lo tanto, debe considerar la realidad del profesor. Esto supone entre otras cosas ayudar a reflexionar y formular aquellas ideas y creencias implícitas operantes en el quehacer diario del profesor. En este sentido, Gorodokin (2005), en un artículo en el que plantea la importancia de la formación epistemológica del profesor, señala que los marcos conceptuales implícitos en la práctica cotidiana del docente determinan la manera en cómo se posiciona y entiende el saber y la manera de favorecer su aprehensión en los estudiantes, pero esta epistemología es producto de las vivencias socio-culturales que traman su subjetividad, la cual sustenta su visión filosófica, sus valores, sus expectativas y sus sentidos. Por lo tanto, una reforma educativa que busque la innovación y no tome en cuenta las creencias implícitas sobre el conocimiento y la ciencia, creencias que han sido reforzadas epistemológicamente en la biografía del profesor, en la práctica docente cotidiana, está condenada al fracaso.

Autores como Pozo et al., (2006), afirman por su lado que cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, transformar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para lograrlo es preciso primero saber qué son, cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional, cuál es su dinámica y cuáles son sus relaciones con la propia práctica. Por lo tanto, las reformas educativas desde la perspectiva por competencias que pretendan la autonomía y la

innovación didáctica y curricular deben incorporar un enfoque de formación docente que parta de ese análisis de la epistemología del profesor, un enfoque formativo que tome como punto de partida las creencias implícitas sobre el conocimiento y la ciencia, creencias que han sido reforzadas y construidas en la biografía del profesor, en la cultura docente y en la práctica cotidiana (Gorodokin, 2005; López-Vargas & Basto-Torrado, 2010).

En primer lugar, la formación docente en las reformas educativas debería estar orientada a que el profesor sea progresivamente consciente de su epistemología y de la base valorativa desde la que entiende el aprendizaje, la enseñanza y desde la que genera los procesos de transposición didáctica. Lo anterior se logra a partir de la reflexión personal y el diálogo crítico.

Si la actitud epistémica de hacerse preguntas, más que buscar respuestas estuviera incorporada en su subjetividad, le sería factible interpelar sus objetos de conocimiento y al conocimiento mismo como otro objeto más de conocimiento. Es preciso provocar el pliegue que le permita una nueva praxis informada y crítica, para sustentar intervenciones didácticas que provoquen la ruptura del “círculo vicioso” (Gorodokin, 2009:3).

Esta conciencia epistemológica, este conocimiento progresivo y profundo de las bases y concepciones pedagógicas y experienciales desde las cuales un docente construye su práctica cotidiana, no es una elaboración aislada o desvinculada del drama cotidiano y contextual del docente. La realidad de las reformas está en la cotidianidad del profesor, y es fundamental que estas tengan en cuenta esto para favorecer su efectividad.

El docente no es un ente aislado. Los procesos significativos de aprendizaje en la enseñanza están mediados por la relación que establece con los colegas y si esa relación es fomentada por los líderes y autoridades escolares, independientemente del nivel escolar, se estará ante la posibilidad real de una reforma auténtica. Fullan (2001), en su estudio sobre el significado del cambio educativo, encontró que, en el caso de los profesores, existen datos contundentes sobre cómo estos se ven impelidos y motivados a desarrollar mejoras e innovaciones en la enseñanza cuando participan de “comunidades



profesionales de aprendizaje” o “culturas colaborativas de trabajo” (Fullan, 2001:124; (Hargreaves & Fink, 2006:51).

Según Fullan (2001), en referencia a distintos estudios, el cambio en la educación es necesario porque los docentes en general están de alguna manera “frustrados, aburridos y desgastados”, en buena medida porque no existen las motivaciones ofrecidas por la falta de “nuevas ideas y oportunidades de crecimiento” (Fullan, 2001:123). Según este autor, las escuelas efectivas y exitosas en la implementación de reformas educativas y en la innovación han sido aquellas en las que se ha favorecido la reflexión y el diálogo crítico sobre los significados de las reformas propuestas y sus posibilidades en el salón de clases, a partir de comunidades docentes caracterizadas por una actividad intelectual, crítica y propositiva. Lo fundamental de lo planteado por el autor no radica solamente en la innovación en sí misma, sino en la experiencia de aprendizaje significativo que los docentes reportan y que les permiten desarrollar un compromiso operativo con el aprendizaje del estudiante y con el desarrollo escolar<sup>8</sup>; asimismo, el trabajo colaborativo facilita lo que los estudiantes están haciendo bien, entender cómo la práctica cotidiana se relaciona con el éxito en el aprendizaje y hacer las adecuaciones y mejoras, lo que genera que los docentes se conviertan en “letrados en evaluación”<sup>9</sup> (*assessment literate*) (Fullan, 2001:127).

Los estudios de Fullan (2001) analizan también las escuelas en las que tradicionalmente se favorece la docencia individual, desconectada del trabajo colectivo. Esto le permite comparar los resultados no solo en los efectos innovadores en la docencia, sino en los procesos de aprendizaje de los maestros y en el significado que estos atribuyen a su práctica. El autor señala que el grado y profundidad de cambio desde la docencia está estrechamente relacionado con la posibilidad de interactuar con otros docentes para

---

<sup>8</sup> “As a result, teachers are more likely to trust, value, and legitimize sharing expertise, seeking advice, and giving help both inside and outside of the school. They are more likely to become better and better teachers on the job: ‘All this means that it far easier to learn to teach, and to learn to teach better, in some schools than in others’”. Pág. 126

<sup>9</sup> La traducción literal sería “alfabetas en evaluación”, la cual suena extraño en español. La traducción propuesta conserva el sentido de la expresión en el texto.

ofrecer y recibir apoyo, y esto es un fuerte indicador de éxito<sup>10</sup>. Es interesante observar que los estudios de Fullan sobre el cambio educativo en el marco de las reformas se relacionan, enriquecen y refuerzan con lo reportado por la investigación de Zeichner & Ndimande (2008) comentada anteriormente.

La reflexión anterior ha puesto el énfasis en las condiciones relacionadas con los procesos de aprendizaje del docente que de alguna manera favorecen la posibilidad de que el sentido de las reformas educativas y los cambios necesarios sean una realidad. El problema del cambio desde la docencia ciertamente es más complejo y trasciende el ámbito escolar, pues existen otras condiciones que influyen en la manera en como el docente percibe su trabajo. Ante todo, es necesario que las reformas educativas, particularmente en nuestro país, favorezcan, como estrategia de partida, procesos de negociación de los docentes con los planteamientos esenciales de las reformas, estrategia que, sin dejar de reconocer el valor de los tradicionales cursos y talleres para docentes, supere la visión simplista y mecanicista de la formación y actuación docente. Al respecto, A. Díaz Barriga & Inclán Espinosa (2001) critican en relación a las medidas para difundir y extender las reformas a nivel docente:

Frente a una ausencia muy generalizada de análisis de la dimensión pedagógica del trabajo escolar, el mejoramiento docente es el resultado mecánico de la asistencia a cursos obligatorios, del establecimiento de sistemas «a distancia de formación» —los centros para maestros de México— o de la generalización de un sistema de exámenes para estudiantes y para docentes. Basta con aumentar el calendario escolar y reformar los libros de texto para que los sistemas de trabajo docente mejoren. Más aún, resulta significativo que en el plano de la administración del sistema educativo se tiendan a emplear cada vez más las teorías de la administración, y que dicho sistema en su conjunto y la organización escolar en particular, no perciban un principio elemental de la administración de empresas: «trabajadores motivados tienen un mejor rendimiento». Múltiples estudios sobre el docente muestran que este principio básico no se cumple en ellos. Por diversas razones, que no son solo salariales, los docentes viven con gran insatisfacción su condición laboral y profesional (A. Díaz Barriga & Inclán Espinosa, 2001:19).

---

<sup>10</sup> *“Within the school, collegiality among teachers, as measured by the frequency of communication, mutual support, help, and so forth, was a strong indicator of implementation success”.* (pág. 124)

En efecto, es fundamental que las reformas impulsadas en nuestro país consideren favorecer en la docencia una perspectiva auténticamente profesional, la cual deberá estar sustentada en una autonomía reflexiva y en un diálogo crítico que favorezca la construcción común de significados y mejoras, de manera que la valoración que los docentes hacen de su trabajo trascienda esa percepción de la enseñanza como “un mundo estandarizado, regulado, que no valora el profesionalismo de los maestros” (Romero, 2008:65). La posibilidad de transformar las prácticas por lo tanto tendrá su origen en las acciones y políticas educativas que aseguren una formación docente que promuevan el desarrollo de un profesores profesionales y reflexivos que intervienen crítica e innovadoramente en el contexto de su propia práctica (Schön, 1992).

Los procesos de innovación en las reformas siempre implican costos e inconvenientes para los docentes por el proceso de aprendizaje y cambio. Los riesgos que implican las reformas y las innovaciones son, como señala F. Díaz Barriga, “deslumbrarnos ante lo efímero, lo puramente estético e incluso esotérico; quedarnos atrapados en un abordaje utilitario o tecnócrata carente de compromisos éticos” (2010:43) que distraiga del sentido de fondo al que invitan las reformas a reflexionar y considerar. El riesgo de asumir una posición poco crítica y reflexiva ante la oportunidad de cambios profundos.

La educación basada en competencias es una propuesta innovadora. Lo será auténticamente en la medida en que los actores involucrados en el sistema educativo entendamos que este enfoque actualiza, en un contexto histórico global y desafiante, la discusión del sentido del trabajo educativo. Esta reflexión es compleja y tiene distintos niveles de análisis y reflexión, no obstante, para decir que se ha logrado innovar desde el enfoque en competencias es necesaria una transformación de fondo en las concepciones y prácticas educativas.

## **5. Conclusión, hacia una enseñanza situada**

El enfoque por competencias es una perspectiva que puede actualizar el debate sobre el sentido de la educación escolar en la medida en que favorezca un cambio de perspectiva sobre los contenidos escolares y sobre su relación con la vida.

El desafío que enfrenta nuestra civilización actualmente no tiene precedentes considerando que nunca como ahora lo que se debate es la permanencia del ser humano en el planeta; al mismo tiempo, nunca como ahora había emergido una conciencia global sobre una ciudadanía planetaria caracterizada por la diversidad y la incertidumbre. Nuestra realidad demanda cada vez con más fuerza una educación no reproductora, sino recreadora.

El término de competencias es polisémico y frente a la misma búsqueda de lograr estudiantes más autónomos y proactivos, se nutre de distintas tradiciones o inercias pedagógicas para explicar y enfatizar su actuación e influencia. Así, hay enfoques que enfatizan el desarrollo de conductas medibles y observables basadas en atributos de personas exitosas; enfoques que destacan las tareas o funciones que prescriben el desarrollo de un puesto laboral eficiente; enfoques que enfatizan el papel de las destrezas cognitivas para el desarrollo del aprendizaje; y enfoques que reconocen el papel de los distintos contextos complejos e impregnados por la cultura que dinamizan o activan la movilización significativa de las competencias a partir de diversas situaciones de aprendizaje.

La reflexión de este documento asume este último enfoque como el más pertinente en nuestra educación porque implica una postura epistemológica y pedagógica que reconoce y afirma la importancia de los contextos en los que los alumnos están involucrados considerándolos como claves para la activación significativa de sus recursos, asimismo, es en los contextos donde los estudiantes pueden construir una postura existencial y un proyecto personalmente significativo y socialmente pertinente que abone al reconocimiento del sentido de los saberes y de las actividades escolares. Por lo tanto, una práctica docente que pretenda el desarrollo auténtico de las competencias de los

estudiantes deberá basarse en el diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje en las que los alumnos reconozcan y afirmen, mediante la evaluación, el sentido de lo que aprenden de sí mismos, de los conocimientos, de su relación con los demás y con los contextos de trabajo, de manera que auténticamente se favorezca un cambio fundamental en la manera en como los estudiantes se involucren con su medio.

En la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia. (Díaz Barriga, F., 2003:4)

El papel del docente en primer lugar supondrá un cambio de perspectiva antes que un cambio de práctica, es decir, una reformulación sobre el sentido de su práctica docente en el marco de un proyecto profesional transformador que derive en la búsqueda permanente de estrategias didácticas pertinentes. Pero al mismo tiempo, hay que reconocer que se requiere un cambio sistémico, en el sentido de que no solo el docente es el responsable único del cambio didáctico y de su concreción en el aula, puesto que la institución misma tiene que replantear las condiciones, facilidades y restricciones que impone a los participantes. Y dichos cambios en el sistema en su conjunto, o si se prefiere, en la comunidad educativa de referencia, implican no solo lo directamente relacionado con las condiciones que propician un cambio en las formas de enseñanza, sino en los procesos de gestión, la normatividad educativa, la relación o vinculación escuela-sociedad y los procesos de formación o acompañamiento docente. Es decir, es la comunidad educativa misma, y no solo cada profesor en aislado, quien tiene que transitar hacia una comunidad de discurso crítico y de generación de nuevas formas de conceptualizar y practicar la docencia.

# Segunda parte

---

## MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

### **1. Antecedentes y justificación: El enfoque por competencias en las reformas curriculares**

El enfoque de competencias durante la primera década del presente siglo cobró un sentido más complejo e integrador a partir del reconocimiento de la necesidad de una perspectiva social compleja, humana y humanizante, y transformadora. Lo que se reconoce entonces es que la educación por competencias no puede ni debe limitarse más al ámbito laboral o profesional desde una perspectiva puramente productivista, cuando se reconocía que lo que está en crisis es la vida misma: crisis en la individualidad, en las relaciones interpersonales, en las sociedades, en el trabajo; en la política, en la economía, en la cultura; crisis de educación, crisis de sentido y de espiritualidad; la educación por competencias tampoco puede entenderse solo como el desarrollo de un conjunto de capacidades cognitivas. La educación por competencias debe abrirse a la vida misma en la medida en que contribuye a que el individuo, sea progresivamente capaz de construir una perspectiva inteligente, autónoma y contextuada que le permita actuar con pertinencia y creatividad.

Educación en competencias bajo un enfoque complejo, integrador y humanizante requiere transitar decididamente de un paradigma educativo basado en la adquisición de conocimientos a uno que se oriente a la construcción de conocimiento significativo, pertinente, aplicado e implicado, sustentado no en los procesos de asimilación y aprendizaje individual, sino en la acción deliberada de crear nuevo conocimiento en una dinámica colaborativa, que no se reduce al momento específico de la interacción, sino se articula por el trabajo en torno a problemas significativos compartidos.

Se trata de pasar de la repetición de conocimientos existentes a traspasar colectivamente las fronteras de lo existente, pasar de la manipulación de objetos de aprendizaje a la creación y manipulación de nociones, conceptos y principios; articular la comprensión de la realidad como es – entendiéndola no solo desde sus aspectos materiales *objetivos*, sino desde las diversas racionalidades y subjetividades que la significan–, pero también la formulación de propuestas para una realidad como queremos que sea (Soto, 2006:3).

Esta es la perspectiva en competencias que ha ido ganando terreno en las discusiones y reformas educativas, perspectiva cada vez más identificada y fundamentada en los enfoques constructivistas, socio-culturales y situados de la educación, que toman distancia de las visiones conductistas o puramente cognitivistas. Conviene aclarar que dicha perspectiva no deja de lado las conductas, las disposiciones actitudinales, los conocimientos y las capacidades; por el contrario, reconoce y afirma esos componentes pero “en su relación dinámica y evolutiva” (Gonczi, 1997:163) con el contexto sociocultural e histórico cambiante donde el aprendizaje se adquiere y se despliega.

En este marco, esta investigación contribuye al campo de conocimiento del enfoque por competencias como un referente que puede realmente ayudar a la transformación educativa en tres líneas:

- Distinguir y profundizar el enfoque socioconstructivista de las competencias estableciendo sus implicaciones epistemológicas y pedagógicas, y como un enfoque que puede hacer una verdadera contribución a la transformación de la educación, pues su punto de partida para las prácticas curriculares es el análisis de los distintos contextos, su complejidad y su dinamismo. El enfoque socioconstructivista exige una educación pertinente a los sentidos, las realidades, las prácticas y las problemáticas sociales y culturales de los estudiantes.
- Profundizar en el estudio de las concepciones, los procesos de aprendizaje y la transposición didáctica de los profesores bajo el enfoque de competencias, pues se considera que es este el más importante como condición de

implantación del enfoque y sin embargo el menos atendido en los procesos de formación docente.

- En el sentido anterior, dimensionar la práctica docente como práctica significativa en la medida en que, bajo el enfoque socioconstructivista de las competencias, se requiere una práctica más abierta, especulativa, integradora e innovadora, características que desafían los planteamientos de cualquier reforma que pretenda realmente incidir en el sistema educativo.

Esta investigación aporta elementos para la comprensión de los procesos de apropiación y puesta en marcha de las innovaciones curriculares, sobre todo desde la perspectiva de los docentes, a quienes se responsabiliza de la concreción de los cambios didácticos en el aula asociados a la innovación, en este caso, a la introducción del enfoque de educación basada en competencias. Uno de los intereses fue contribuir a la comprensión de la llamada “gramática del cambio” en las instituciones nacionales de nivel medio superior, en la medida en que este estudio aporte a la comprensión de las explicaciones y teorizaciones sobre los procesos de innovación educativa con un abordaje más sistémico en el sentido de entender a los autores en la dinámica de su contexto y devenir. También se harán aportaciones a la teorización sobre pensamiento y práctica docente, que es otro campo de estudios educativo de gran relevancia. En conjunto, el trabajo es relevante también para el campo de estudios del currículo, en el ámbito de procesos y prácticas curriculares, del paso del currículo formal al vivencial o vivido.

Aun cuando se ha escrito mucho sobre el tema de las competencias en educación y la literatura especializada a nivel internacional y nacional es amplia, la realidad es que, por lo menos en nuestro país, se han conducido pocas investigaciones empíricas acerca del tema. En dos congresos de amplia difusión realizados en 2009, el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) celebrado en Veracruz y el Congreso Internacional de Currículo celebrado en Tlaxcala, se presentaron resultados de algunas investigaciones sobre el tema de la puesta en práctica de las innovaciones curriculares en el país, considerando diversos contextos y niveles educativos. Todavía no constituyen un corpus



de investigación amplio, y la mayoría de los trabajos recurren a encuestas y cuestionarios, en menor medida a observaciones y estudios de casos. Aunque dichos estudios no permiten generalizaciones dado su carácter local y acotado a contextos específicos, arrojan luz al respecto de cómo están viviendo los docentes la demanda de innovar que acompaña a las reformas curriculares, incluyendo el tema de la introducción del enfoque de competencias. En buena parte de estas investigaciones, el común denominador reside en la falta de previsión del proceso de implantación de las innovaciones, destacando el tema de la formación docente. De acuerdo con F. Díaz Barriga

Los problemas que enfrentan los docentes tienen como constante la falta de comprensión teórico-conceptual y apropiación de los modelos innovadores, ligados a la carencia de procesos adecuados de formación docente. Los profesores están reportando la existencia de contextos con poco soporte, carentes de infraestructura apropiada y disponible para el proceso de transformación de la enseñanza en las aulas, así como de apoyo social de parte de los pares o de asesores y mentores calificados. Se ha carecido de políticas y procesos facilitadores, la normatividad institucional resulta obsoleta (Díaz Barriga, F., 2010:55).

En los últimos veinte años, en el marco de los discursos y de las reformas educativas internacionales, el concepto de competencia se ha convertido en el referente principal cuando se habla de innovación, sin embargo, existen diversas connotaciones sobre este término dependiendo del enfoque epistemológico y pedagógico dominante. En lo que todas las perspectivas coinciden es en que el enfoque por competencias resulta ser *la* alternativa actual a una educación centrada fundamentalmente en los contenidos o en el desarrollo de conductas descontextualizadas que no permiten una educación pertinente con los tiempos y desafíos del mundo actual.

El enfoque por competencias, surgido en el ámbito laboral, se ha insertado en el campo educativo, especialmente en lo que se refiere al diseño curricular, el planeamiento didáctico, la formación profesional y la evaluación educativa. Bajo este término se suele entender lo que una persona será capaz de hacer en determinadas situaciones de su vida; la acepción más generalizada del término implica un *saber-hacer* de tipo más bien procedimental, que se traduce en una actuación eficaz en diferentes ámbitos de la vida

activando diferentes componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Blas, 2007). Sin embargo, en la práctica prevalecen enfoques reduccionistas del término que restringen la noción de competencia a un “saber ejecutar algún procedimiento entendido como plan preconcebido o rutina centrada en seguir instrucciones o consignas” (F. Díaz Barriga et al., 2009:66).

Por el tipo de evolución del término, la concepción de competencia que suele prevalecer en la educación superior es la que se entiende como “prescripción estricta” (Denyer et al., 2007:35) vinculada a la noción conductista del aprendizaje y de la que deriva como un listado de referentes formulados como tareas o acciones, fragmentadas, que suelen ser producto de un análisis funcional de un desempeño laboral o profesional. Este enfoque, sin embargo, contrasta con otro, más en la línea de la perspectiva socioconstructivista, planteado como “descripción abierta” y que orienta el diseño, tanto curricular como didáctico, para favorecer la movilización e integración de los diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una determinada situación didáctica problemática inédita. En este tipo de situaciones de enseñanza los estudiantes deben mostrar, más que solo la ejecución de tareas o el dominio de saberes, la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, contextualizados y dimensionados por prácticas culturales significativas, en distintos escenarios y momentos; deben mostrar que son capaces de reconstruir el conocimiento adaptándolo con pertinencia a la situación y dando razón de sus adecuaciones; deben mostrar que son capaces de tomar decisiones respondiendo de manera lo más pertinente posible a la situación o problema que enfrenta. Lo anterior implica una acción responsable y autorregulada que muestre que el estudiante es consciente de las razones, implicaciones y consecuencias de su actuar. Implica un *saber-ser*.

Es importante señalar que contra lo que suele pensarse, la competencia no es la simple suma de sus componentes (conocimientos más habilidades más actitudes...), sino la integración compleja, dinámica e intencionada de esos recursos, los cuales son movilizados por la persona para afrontar una situación-problema compleja e inédita, y

este *saber combinatorio* (Le Boterf, 2001) se manifiesta y evidencia en desempeños caracterizados por su versatilidad, flexibilidad y adaptación.

Por otro lado, los docentes tradicionalmente, y por efecto de una inercia cultural e histórica, suelen organizar y estructurar el conocimiento disciplinar para ser enseñado y después aprendido. Este proceso, conocido por transposición didáctica (Chevallard, 1997), implica un proceso deductivo y reductivo de organización didáctica-pedagógica de los cursos escolares que tiene como centro de gravedad el contenido por enseñar, el cual, debe ser simplemente reproducido en el ámbito escolar, obviando sus relaciones contextuales.

Bajo el enfoque por competencias este proceso de transposición es inverso (Denyer, et al., 2007), pues el eje no es el contenido, sino las tareas que el estudiante debe realizar en orden a la movilización de sus competencias. Esto implica, entre otras cosas, una planeación didáctica basada en situaciones significativas de aprendizaje que destaque el sentido profundo y articulado de los saberes escolares, una evaluación auténtica que favorezca la autoapropiación consciente e intencional de la propia estructura de conocimiento (López Calva, 1997), y la afirmación de una docencia colaborativa, intencionada e innovadora.

## **2. Contexto de la investigación**

### **2.1 La Reforma Integral de la Educación Media Superior**

A partir de 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició la instrumentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual tiene como base un Marco Curricular Común (MCC) basado en un perfil de egreso por competencias genéricas (SEP, 2008). A diferencia de otras reformas que consistían en actualizaciones o ajustes en los contenidos curriculares, establecer un MCC persiguió respetar y favorecer la diversidad de enfoques pedagógicos, de ofertas educativas y de problemáticas y realidades regionales. La Reforma señala al Constructivismo socio cultural como el referente teórico desde el cual plantea su noción de competencia:

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) (SEP, 2008:50).

Asimismo, el documento de la Reforma señala que se intenta responder a tres retos que este subsistema enfrenta actualmente (SEP, 2008:7):

- Ampliación de la cobertura
- Mejoramiento de la calidad
- Búsqueda de la equidad

La RIEMS plantea el tipo de estudiante que debe atender actualmente, los retos, problemáticas socio culturales, así como las tendencias del contexto que determinan la inserción del egresado en el mercado laboral. Por otro lado, el documento consigna las experiencias históricas en las reformas educativas del país en educación media y se hace una revisión de las reformas de otros países que incorporan el enfoque por competencias. El propósito es aprovechar los aprendizajes importantes de estas experiencias.

A partir de lo anterior, la RIEMS plantea tres principios básicos que orientan su diseño, construcción y eventual operacionalización (SEP, 2008:42):

- Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato.
- Pertinencia y relevancia de los planes de estudio.
- Tránsito entre subsistemas y escuelas.

Como se mencionó, la RIEMS plantea un Marco Curricular Común (MCC) que tiene como eje principal un perfil de egreso basado en once competencias genéricas:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

El documento de la RIEMS establece para cada competencia genérica una serie de atributos que suponen desempeños más específicos que pueden ser adaptados o reformulados de acuerdo a la realidad del docente y de la diversidad de contextos de las comunidades educativas. Estos atributos deberán servir para el diseño de situaciones de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a movilizar sus competencias; el enfoque pedagógico, tal y como lo declara el documento de la reforma, es constructivista, el cual supone, entre otras cosas, que estas situaciones de aprendizaje sean problemáticas y situadas.

Se espera que el desarrollo de estas competencias por parte de los estudiantes les permita no solo responder con autonomía y creatividad a los retos que sus vidas les plantean durante y sobre todo al egreso del bachillerato, sino también que los jóvenes con esta formación contribuyan eficazmente a la solución de los problemas de nuestro país.

Para lograr con eficacia las metas que la Reforma plantea, se establecen cinco niveles de concreción que permitan entender y distribuir las diversas responsabilidades del sistema de educación media (SEP, 2008:73):

- Nivel interinstitucional, referido al consenso entre instituciones del Nivel Medio Superior en torno al perfil de egresado y las competencias a desarrollar
- Nivel institucional, referido a los aportes de cada institución para reflejar su filosofía e identidad.
- Nivel de planes y programas, referido a la oferta educativa concreta de las instituciones para responder a la demanda de los estudiantes.
- Nivel escolar, referido a los aportes de cada plantel en términos de adecuaciones curriculares, tutoría y actividades extraescolares.
- Nivel áulico, referido a las disposiciones del docente sobre planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje.

Los dos últimos niveles se refieren al contexto de la escuela y al contexto del aula. Estos son particularmente importantes para la realidad del profesor y para las autoridades escolares, pues son ellos donde la Reforma encuentra su concreción más fina y decisiva. Por un lado, se espera que existan condiciones institucionales para el desarrollo de proyectos didácticos para la formación por competencias: los apoyos para el profesor, la programas de formación docente, estrategias de evaluación de su práctica, equipos de trabajo de profesores, etc.; y por otro, el desarrollo de estrategias didácticas para la planeación, enseñanza y evaluación por competencias por parte de cada profesor que le permita elaborar una docencia que pone el énfasis en situaciones de aprendizaje donde los estudiantes activen y movilicen sus competencias. En este punto, la Reforma establece un perfil de ocho competencias docentes que son condiciones para el favorecimiento de situaciones de aprendizaje que realmente fomenten las competencias de los estudiantes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Como se puede apreciar, las ocho competencias comprenden el fenómeno didáctico en su conjunto, pero bajo el enfoque centrado en el aprendizaje del estudiante, aprendizaje que se manifiesta en desempeños asociados a las competencias genéricas establecidas. Para lograr este perfil docente, los diseñadores de la Reforma instrumentaron el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual tiene como propósito que la formación de profesores asegure el desarrollo de las competencias docentes, la innovación en el aula y el reconocimiento a la práctica profesional. El PROFORDEMS –diseñado en colaboración entre la SEP y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)— contempla un programa de maestría a distancia y, particularmente, un programa de diplomado: “Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior”, el cual es precisamente parte central del problema de investigación, pues, al ser el mecanismo planteado desde la Reforma para capacitar y formar a los docentes en el enfoque por competencias, existe la pregunta si esta estrategia realmente está contribuyendo al cambio en la mentalidad y en las acciones de los docentes.

El diplomado comprende tres módulos:

1. *La Reforma Integral de la educación media superior.* En este módulo se plantea el proyecto y justificación de la Reforma, los elementos que constituyen el perfil del egresado y los atributos del perfil docente requerido para la formación por competencias.
2. *Desarrollo de competencias del docente en educación media superior.* Este módulo, que es el eje fundamental del diplomado, está planteado como un taller donde los docentes ponen en juego la planeación de procesos de enseñanza y aprendizaje bajo el enfoque por competencias, la innovación de la práctica y la evaluación educativa. Es el módulo más importante, pues de él se derivan las estrategias didácticas para que el docente reconozca y active sus competencias.
3. *Competencias disciplinares o Gestión Institucional.* Este módulo tiene dos orientaciones, la primera, ofrecida a docentes, pretende que estos delimiten contenidos, realicen las gestiones para lograr ambientes de aprendizaje adecuados, lo que entre otras cosas implica un trabajo colegiado en relación a los campos disciplinares de las asignaturas: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación. La segunda orientación, ofrecida a directivos, pretende que estos realicen los análisis contextuales socioeducativos de sus planteles que ayuden a hacer relevante la formación escolar, asimismo, estén en posibilidad de formular y gestionar proyectos de intervención educativa, la calidad de sus centros escolares, el fomento de una cultura y clima organizacional, y la vinculación con otros centros del entorno

Lo anterior muestra que aunque el diplomado, como la estrategia de formación docente y de concreción de la reforma, sigue ubicado en la lógica de cursos formales de capacitación a los profesores, se plantea un componente de desarrollo de proyecto o plan didáctico y se intenta promover el cambio sistémico mediante la capacitación a los directivos, a quienes se identifica como impulsores o motores de dicho cambio; por lo menos hay conciencia de que el cambio y el aprendizaje deben darse en los profesores y en la organización misma.



Tal y como la página de este programa lo indica, los objetivos de formación de este programa son<sup>11</sup>:

- Los profesores de Educación Media Superior integrarán a su práctica docente los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la RIEMS mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias.
- Sensibilizar y formar a los profesores en los alcances de la RIEMS, así como actualizar y revalorar su actividad docente.

El diplomado es la estrategia fundamental de la RIEMS para la formación docente en la línea de las competencias genéricas expresadas en el perfil del egresado, consta de 200 horas en modalidad mixta: presencial y en línea. Para esto último se habilitó una plataforma de aprendizaje diseñada para este fin (Moodle), la cual es operada por la ANUIES; las sesiones presenciales son ofrecidas en instituciones de educación superior (IES) que los alumnos docentes eligen de acuerdo a sus intereses y conveniencias, pues una de las características de esta formación es que el diplomado no está centralizado en la SEP, sino es operado por distintas universidades.

Los alumnos docentes deben por lo tanto participar en las sesiones y realizar las actividades en línea, cada universidad es responsable de dar seguimiento a los profesores. Aunque las actividades y contenidos de cada módulo son distintos, comparten una estructura común, pues los profesores deben realizar las actividades encomendadas, subir las evidencias a la plataforma e integrar un portafolio de estas últimas al final del diplomado, el cual incluye una autoevaluación. Para su aprobación, el profesor debe haber integrado adecuadamente sus tres portafolios y haber elegido una modalidad de proyecto final, el cual servirá para la certificación del docente. Las modalidades de certificación son:

- Diseño de una estrategia didáctica
- Desarrollo de un material educativo

---

<sup>11</sup> <http://sapp.uv.mx/univirtual/anuies/Default.aspx>

- Proyecto de mejora de la práctica educativa
- Proyecto de mejora de la gestión educativa
- Diseño o rediseño de un curso

En cada modalidad se establecen una serie de características consignadas en rúbricas. Cuando el proyecto está listo, el docente lo presenta y un equipo de instructores de la institución educativa en la que curso el diplomado dictamina y en su caso aprueba.

## **2.2 La Universidad Iberoamericana Puebla**

La Universidad Iberoamericana Puebla (UIAP) es una institución privada de educación superior, su modelo educativo se basa en un enfoque humanista de inspiración cristiana que afirma como principio educativo la responsabilidad personal en el desarrollo de las capacidades y competencias, desarrollo que se posibilita en el contexto y dinámica social.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior contempla como mecanismo de formación docente la incorporación de las Instituciones de Educación Superior (IES), a través de la ANUIES, para la operación del Diplomado, de manera que la formación no esté centralizada en la SEP y se pueda aprovechar la experiencia y la diversidad de ofertas pedagógicas de las IES.

La UIAP es una de las sedes registradas para ofrecer el Diplomado en Competencias Docentes para la Educación Media Superior y para acompañar en el proceso de certificación de los profesores. Desde la apertura del diplomado, en 2008, por esta Universidad han transitado cuatro generaciones de profesores de bachillerato en su gran mayoría de instituciones públicas (las instituciones privadas han retardado su participación). Esto ofrece una condición óptima para la selección y seguimiento de docentes participantes en el diplomado.

## **3. Planteamiento del problema de investigación**

El enfoque basado en competencias emerge en un contexto de presión por la innovación docente, sin embargo la polisemia del concepto de competencia y la profunda necesidad

de actualizar el sentido de la educación actual plantea un problema y un desafío para las propuestas bajo esta perspectiva.

Algunos de los autores para este trabajo, como Díaz Barriga, F. et al. (2009), Díaz Barriga, Á. (2006), Coll (2009), Gallego & Pérez, (1999), Denyer et al. (2007) y Garagorri (2007) entre otros, señalan que el concepto de competencia es por lo tanto polisémico y su implementación tanto en lo curricular como en lo didáctico-pedagógico es compleja porque normalmente no se toma en cuenta la manera en como los docentes construyen la noción y la transfieren a su práctica. Existen distintas acepciones y enfoques del concepto, y es importante clarificar y distinguir las distintas aproximaciones para establecer con claridad y consistencia una toma de postura; asimismo es necesario atender tanto las teorías, esquemas previos y representaciones que los profesores tienen del concepto, como los supuestos epistemológicos implícitos en su práctica para que el enfoque por competencias realmente pueda impactar su práctica y favorezca procesos de transformación compleja y sistémica en sus comunidades educativas.

Lo anterior es fundamental considerando que los docentes frecuentemente se encuentran bajo la presión de la innovación educativa en sus distintos subsistemas. En este sentido, Díaz Barriga, F. señala que la innovación se puede interpretar “de muy distintas maneras, pero en las más de las ocasiones es el resultado de la incorporación de las novedades educativas del momento” (2010:39), lo que en la mayoría de las veces promueve que las reformas innovadoras sean producto de una “compulsión al cambio que caracteriza el discurso de la innovación” (Díaz Barriga, Á., 2006:10) que no favorece transformaciones de fondo.

Al analizar el programa del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior surge la duda de si se está o no considerando las ideas, concepciones, perspectivas previas, así como los procesos de aprendizaje de los docentes para incorporar didáctica y pedagógicamente el enfoque por competencias como enfoque transformador de la práctica. Para los efectos de la presente investigación, el interés en el estudio del enfoque educativo basado en competencias reside en que las principales

reformas curriculares de la última década lo han introducido como piedra angular del currículo y la enseñanza, al mismo tiempo que se han depositado grandes expectativas en los profesores como responsables últimos de su concreción en el aula. La reforma actual de la educación media no es la excepción.

La potencialidad del enfoque por competencias como modelo educativo innovador, la complejidad del cambio que implica su traslado al aula, en lo que atañe a la necesidad de transformar concepciones, prácticas y estructuras educativas, planteó el reto de indagar qué ocurre en una comunidad educativa que adopta un currículo basado en competencias y en concreto, qué situaciones enfrentan los profesores en su espacio de enseñanza. En particular, interesó conocer de qué manera los docentes de educación media han incorporado el enfoque por competencias a su práctica y cómo se ha transformado su perspectiva educativa, pues se parte del supuesto de que los docentes del subsistema de educación media superior enfrentan una presión de innovación didáctica, en el marco de una reforma que no está considerando sus referentes conceptuales y sus perspectivas en torno a este enfoque, así como sus procesos de aprendizaje, significación y construcción didáctica-pedagógica. La gran mayoría de los docentes de este subsistema no son educadores de profesión, los bachilleratos en todas sus modalidades incorporan profesionales con conocimientos disciplinares para que impartan determinados contenidos en los grados que correspondan, y los docentes transmiten sus conocimientos para concluir un programa sin considerar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta investigación por lo tanto contribuye a una mejor comprensión por un lado, de los procesos de apropiación de una docencia innovadora, y, por otro, de la gramática del cambio y a la elaboración de un modelo más comprensivo y sistémico de los factores asociados a los procesos de reforma educativa y curricular, y por ende a ampliar la visión que se tiene en lo conceptual y lo práctico de lo que implica la formación de los profesores.

#### 4. Enfoque cualitativo-interpretativo de la investigación

A partir de este contexto, se realizó una investigación cualitativa-interpretativa que permitiera contribuir a la “comprensión de las complejas relaciones” (Stake, 2010:42) en el proceso de construir una práctica docente innovadora bajo el enfoque por competencias; una comprensión profunda de la experiencia de los docentes en el proceso de entender y conceptualizar su práctica docente cotidiana, bajo el enfoque por competencias, tema de innovación en la reforma actual.

La perspectiva cualitativa tiene su origen en la tradición fenomenológica, la cual, a diferencia de la positivista que busca “los *hechos* o *causas* de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos”, considera “los hechos o fenómenos sociales como ‘cosas’ que ejercen una influencia externa sobre las personas” (Taylor & Bogdan, 1987:15). Para el investigador cualitativo es fundamental entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados, por lo que sus esfuerzos se orientan a examinar de qué manera el actor experimenta el mundo, pues para el investigador la realidad que importa es la que perciben las personas que forman parte e influyen en el fenómeno estudiado. Es importante señalar que lo cualitativo no se propone aquí como oposición a lo cuantitativo, el carácter cualitativo está determinado por los procesos de comprensión e interpretación que sustentan la investigación social, y al ser la comprensión el propósito de este tipo de estudios, se deja de lado las explicaciones deductivas de causa-efecto propias de las investigaciones de corte cuantitativo, para enfocarse en el fenómeno en el momento mismo en que sucede.

Siguiendo las orientaciones de Dilthey, el investigador en estudios cualitativos de casos intenta facilitar la comprensión al lector, ayudar a comprender que las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple, y que normalmente no se producen por motivos que se puedan averiguar [...] Para el pensador cualitativo, la comprensión de la experiencia humana es una cuestión de cronología, más que de causas y efectos (Stake, 2010:44)

El enfoque cualitativo-interpretativo de la investigación reúne diferentes enfoques y perspectivas metodológicas, las cuales poseen diferentes características y formas. No

obstante, todas ellas comparten ciertos rasgos comunes (Flick, 2004:18; Vasilachis, 2006:26):

- *Conveniencia de los métodos y las teorías.* El objetivo de la investigación es más descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que verificar teorías ya conocidas. La validez de la investigación se evalúa con referencia a aquello que se quiere estudiar y no depende exclusivamente del seguimiento de los abstractos criterios de la ciencia. La consigna central de la investigación cualitativa reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio;
- *La perspectiva de los participantes y su diversidad.* La investigación cualitativa analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados a ellas;
- *La reflexividad del investigador y de la investigación.* A diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa toma a la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto.
- *La variedad de enfoques y métodos de la investigación cualitativa.* La investigación cualitativa no está basada en un concepto teórico y metodológico unificado. Varias perspectivas teóricas y sus respectivos métodos caracterizan las discusiones y las prácticas de investigación. Esta variedad de aproximaciones es el resultado de diversas líneas de desarrollo, tanto secuencial como paralelo, en la historia de la investigación cualitativa.

Asimismo, y en relación con las diferentes posiciones teóricas de los distintos enfoques cualitativos de investigación, existen otras convergencias que, sin uniformar, permiten entender este paradigma de la investigación como un todo unificado que reconoce y valora su diversidad (Flick, 2004:41):

- *La Verstehen como principio epistemológico.* La investigación cualitativa trata de comprender el fenómeno en estudio desde el interior. Lo que se ha de comprender es la visión de un sujeto o de sujetos diferentes, el curso de las situaciones sociales (conversaciones, discursos, procesos de trabajo) o las reglas culturales y sociales pertinentes a una situación. Cómo se expresen estos conocimientos en términos metodológicos depende de la posición teórica que sirva de base a la investigación.
- *La reconstrucción de casos como punto de partida.* Un segundo rasgo común a las diferentes posiciones es que el caso individual se analiza de manera más o menos uniforme antes de establecer declaraciones comparativas o generales. Lo que en cada ocasión se entienda como “caso” –un individuo y su punto de vista, una interacción delimitada local y temporalmente, o un contexto social o cultural específico en el que se desarrolla un acontecimiento– depende de la posición teórica utilizada para estudiar el material.
- *La construcción de la realidad como base.* Los casos o tipologías reconstruidos contienen diversos niveles de reconstrucción de la realidad: los sujetos con sus visiones sobre un cierto fenómeno construyen una parte de su realidad; en las conversaciones y los discursos, se producen interactivamente fenómenos, y, así, se construye la realidad; las estructuras latentes de sentido y las reglas relacionadas contribuyen a la construcción de las situaciones sociales con las actividades que generan. Por lo tanto la realidad estudiada no está “dada”, sino que diferentes “actores” la construyen.
- *El texto como material empírico.* En el proceso de reconstruir casos, se producen textos en los que se hacen los análisis empíricos reales: se reconstruye la visión del sujeto como su teoría subjetiva o se formula de esta

manera; se registra y transcribe el curso de una interacción; las reconstrucciones de las estructuras latentes de significado se pueden reformular solo a partir de textos dados con el detalle necesario. Los textos son la base de la reconstrucción y la interpretación

Estas características permiten entender, de manera general, el enfoque cualitativo de la investigación como un campo diverso en sus estructuras y metodologías, enfoque que pone el énfasis en la experiencia de los sujetos involucrados y la forma en cómo construyen su perspectiva sobre el mundo. No se trata de contraponer el enfoque cualitativo con el cuantitativo, pues tienen procedencias epistemológicas diferentes y, como señala Patton (2002), cada uno ofrece ventajas dependiendo del propósito general de la investigación: la generalización de la información o la generación de información profunda de la experiencia<sup>12</sup>.

...la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake, 2010:42).

El enfoque cualitativo implica un diseño flexible que evoluciona y cambia conforme avanza la investigación en función del conocimiento construido, por eso se dice que es emergente (Taylor & Bogdan, 1987; Yacuzzi, 2005; Flick, 2004; Yin, 2003; Patton, 2002; Stake, 2010; Mendizábal, 2007), lo que implica que evolucione a lo largo de la investigación en función de cómo avanza la investigación. La flexibilidad y la posibilidad de que la investigación esté en proceso de cambio supone que, aunque en la propuesta escrita se establezca y se anticipe un plan, las acciones y estrategias se reacomoden en función de los propósitos y de la información que se va generando.

---

<sup>12</sup> “The advantage of the quantitative approach is that it’s possible to measure the reactions of great many people to a limited set of questions, thus facilitating comparison and statistical aggregation of the data. This give a broad, generalizable set of findings presented succinctly and parsimoniously. By contrast, qualitative methods typically produce a wealth of detailed information about a much smaller number of people and cases. This increases the depth o understanding of the cases and situations studied but reduce generalizability”. Pág. 14



El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas y propósitos de investigación; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. (Mendizábal, 2007:67)

#### **4.1 Propuesta de investigación: estudio de caso instrumental múltiple**

Se propone un estudio interpretativo en la modalidad de estudio de caso *instrumental* porque, a diferencia del estudio de caso *intrínseco* en el que un caso particular y concreto se examina por un determinado interés o valor propio, se pretende proveer ideas en torno a un problema o refinar una teoría a partir del análisis de casos particulares (Stake, 2010). El caso en sí mismo tiene un interés secundario, desempeña un papel de apoyo, facilitando el entendimiento de algún problema, “frecuentemente es explorado a fondo, sus contextos son examinados, sus actividades ordinarias son detalladas, pero porque esto ayuda a perseguir los intereses externos” (Arzaluz Solano, 2005:121). Aunque el caso puede ser representativo de otros casos, su elección se debe más bien a que a partir de él se puede avanzar en el entendimiento de otros aspectos relevantes formulados por el investigador, el caso o casos específicos son un pretexto porque nos encontramos “con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general” (Stake, 2010:15). Este ejercicio trató de comprender la dinámica de apropiación del concepto de competencia en el contexto de un amplio proceso de reforma curricular en instituciones de nivel medio superior, con la intención de que los casos bajo estudio permitan entender tanto las concepciones generadas como su puesta en práctica por parte de algunos docentes en situaciones particulares a partir de actividades que permitan aproximarse a su experiencia sobre el asunto de interés en los escenarios educativos que les son propios.

El estudio de caso instrumental responde a una necesidad de comprensión general, la cual se puede lograr a partir del estudio de uno o varios casos particulares. En este sentido, es necesario precisar que el estudio de casos instrumental puede incluir tanto el estudio de un caso *singular* como el estudio de *múltiples* casos (según sea una o varias las

unidades de análisis), pero su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso –el cual es formulado por el investigador–, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Muñoz Servan & Muñoz Servan, 2004). Cada estudio de caso es un instrumento para aprender sobre los efectos del problema formulado por el investigador.

El estudio de caso se inscribe en lo que de manera general se ha llamado enfoque cualitativo de la investigación. ¿Cuál es la diferencia con el enfoque cuantitativo? La diferencia fundamental, al igual que otras metodologías cualitativas, está en la pretensión entre explicar y comprender, y aunque estos dos objetivos están íntimamente relacionados, son epistemológicamente muy diferentes. A diferencia de la investigación cuantitativa que persigue identificar las relaciones causa-efecto que permitan explicaciones y generalizaciones sobre los fenómenos estudiados, el estudio de caso tiene como objetivo fundamental comprender la experiencia humana, la investigación cualitativa con estudios de caso “intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces la descripción densa, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite” (Stake, 2010:43; Patton, 2002:49).

En efecto, el estudio de caso, y como lo plantea Yin (2003), adopta en general una perspectiva integradora que atiende un determinado fenómeno pero en su contexto, el cual no es predefinido por una serie de categorías establecidas y donde el investigador mantiene una atención fina a las variables, incluso a aquellas que no estaban planteadas o previstas en el diseño original. Existen diferentes fuentes de datos que permiten trazar o esbozar una explicación compleja del fenómeno que se estudia y que se confrontan a partir de la saturación y la triangulación de las fuentes y las variables.

Un estudio de caso es una investigación empírica que indaga un fenómeno actual dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. La investigación con estudio de caso se enfrenta con una situación técnicamente distintiva en la cual habrá muchas más variables de interés que puntos de información, donde un resultado se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que requieren converger en una

forma triangular, y donde otro resultado son los beneficios del desarrollo previo de proposiciones teóricas para guiar la recopilación de datos y análisis (Yin, 2003:13).

El estudio de caso implica por lo tanto un involucramiento del investigador en el campo de trabajo para interpretar responsablemente los procesos en el momento en que suceden, “emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia... dirigiendo las preguntas de la investigación a casos o fenómenos, y buscando modelos de relaciones inesperadas o previstas” (Stake, 2010:45). Uno de los valores, por lo tanto, de la investigación con estudio de casos es que no sólo permite estudiar un fenómeno, sino también su contexto, condición que toma distancia de la perspectiva cuantitativa entre otras cosas porque el estudio de casos implica la presencia de tantas variables que el número de casos necesarios para tratarlas estadísticamente sería imposible (Mitchell, 1983, citado por Yacuzzi, 2005:9).

Arzaluz (2005:118) identifica las ventajas y desventajas de este método. Entre las principales ventajas:

- Permite la posibilidad de estudiar eventos humanos y acciones en sus escenarios naturales.
- Provee información de varias fuentes y durante un periodo que permite un estudio holístico de complejas redes sociales y de la complejidad de la acción social y sus significados sociales.
- Proporciona al investigador un panorama de los vaivenes de la vida social en el tiempo y el despliegue de los patrones de la vida cotidiana tal como esta cambia.
- Permite la generalización teórica que envuelve el surgimiento de nuevas interpretaciones y conceptos o la reexaminación de otros conceptos e interpretaciones de formas innovadoras.

Entre las principales desventajas:

- La tendencia del investigador a generalizar aun cuando no existen las suficientes evidencias empíricas y una utilización ordenada del método (problema también inherente a otra clase de métodos).
- Se trata de una técnica que por sus características resulta onerosa en cuanto a tiempo y dinero, ya que cada uno de los casos elegidos constituye en sí mismo una investigación que requiere tiempo y esfuerzo.

Es importante señalar que realizar un estudio de caso instrumental múltiple para comprender la problemática docente en relación a los procesos de innovación y transformación didáctica en el marco de una reforma orientada bajo el enfoque por competencias, no pretende hacer generalizaciones teóricas aunque sí construir algunas explicaciones que permitan una comprensión del problema. No se pretende describir *la realidad* del problema, sino profundizar comprehensivamente en la experiencia de los docentes en sus distintos contextos a la hora de traducir operativa y significativamente los propósitos pedagógicos y didácticos de educar por competencias. En este sentido, es importante subrayar que se pretende reconocer la voz de los actores, en este caso los docentes, en relación a un complejo fenómeno que enfrentan: el cambio educativo y la innovación asociada, en las reformas curriculares, al tema de las competencias como eje articulador de la innovación de la práctica docente.

Lo anterior implica insistir en que el estudio de caso, bajo el enfoque cualitativo, no supone una indagación de causa-efecto, sino un ejercicio interpretativo donde el eje del trabajo está en la recuperación de las voces y significados de los participantes. Dicho de otra manera, el estudio de caso bajo el enfoque cualitativo, “se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos”, y por ende se basa en “una epistemología existencial (no determinista) y constructivista” (Stake, 2010:47), es decir, el conocimiento es algo que se construye con base en la experiencia. Esta es la razón por la que es fundamental considerar una amplia variedad de fuentes de información y de contextos (personales, económicos, culturales, etc.), y por qué los casos únicos, si bien son singulares e irrepetibles, pueden aportar elementos comunes a otros casos. Es fundamental por lo

tanto tener presente el papel del investigador como observador naturalista el cual obtiene información a partir de la recuperación de vivencias y significados de los actores por medio de entrevistas, cuestionarios, análisis de las propias producciones, etc. Como lo que se busca es la particularización y no la generalización, es importante recuperar la existencia de realidades múltiples, de visiones diferentes e incluso contradictorias entre los casos bajo análisis.

Lograr este tipo de comprensión profunda o densa de la experiencia implica “la unicidad de los casos y de los contextos individuales” (Stake, 2010:44), razón por la cual esta investigación se centró en la realidad de casos específicos y particulares que, a partir de la interpretación integrada, permitieran un acercamiento a profundidad a las concepciones y significados que los profesores están dando al proceso de apropiación e implantación del enfoque de competencias en su realidad cotidiana en las aulas; permite asimismo comprender de manera amplia aquellas incidencias del contexto educativo que están favoreciendo u obstaculizando el proceso de innovación educativa previsto en la reforma e impulsado en el diplomado, con lo cual podrán identificarse distintos ángulos y perspectivas en la problemática de interés, a la par que contrastar el currículo formal o pensado (el modelo curricular por competencias) con el currículo real o vivido (las concepciones y prácticas educativas que se están operando en la escuela).

Si bien se presentan más adelante el propósito y una serie de preguntas que guiarán el estudio, es conveniente subrayar nuevamente que este tipo de estudios implican en general “un diseño flexible, emergente e inductivo” que permita “captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo estudiado” (Mendizábal, 2007:68). Lo anterior implica que no se plantea un diseño de investigación rígido desde un inicio, y que este puede transformarse conforme la investigación misma avanza y plantea al investigador la necesidad de hacer ajustes al proyecto original o introducir nuevas preguntas, instrumentos, etc. que conduzcan a una mejor comprensión del caso bajo estudio.

## 5. Preguntas de investigación

A partir de lo anterior, se planteó la duda sobre cómo los docentes que cursaron el Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, que es la estrategia formativa de la Reforma y que buena parte de ella se cursa en línea, están desarrollando nuevas concepciones sobre la educación y la docencia, y cómo estas concepciones influyen realmente en la innovación de su práctica cotidiana.

El interés de este trabajo se formula en la siguiente pregunta general:

¿Cuáles son las concepciones y prácticas educativas a las que están arribando los profesores de educación media superior respecto a una enseñanza por competencias en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior?

### 5.1 Preguntas subsidiarias:

- ¿Cómo entienden los profesores el proceso educativo de “educar por competencias”? ¿Cómo influye esta noción en su perspectiva educativa (concepciones y prácticas), en el marco de la reforma de la educación media en la que se encuentran inmersos?
- ¿Qué relevancia social y personal tiene el enfoque por competencias para el quehacer cotidiano del profesor?
- ¿Cómo ha influido el enfoque por competencias, promovido en la Reforma, en la planeación didáctica, en la enseñanza y en la evaluación del aprendizaje que realiza? ¿En qué sentido o de qué manera el docente ha cambiado su actitud y su modo de relación con los estudiantes?
- ¿Cuáles son las condiciones escolares que prevalecen, tales como el clima escolar, el trabajo colegiado y el apoyo de la gestión directiva? Desde la percepción de los profesores, ¿en qué medida dichas condiciones facilitan o restringen el proceso de innovación educativa esperado, desde el enfoque por competencias?
- Desde la perspectiva de los docentes ¿en qué medida la participación en el proceso formativo prescrito en la reforma curricular e instrumentado a través de

un diplomado, ha contribuido a entender el enfoque por competencias y a transformar su práctica en el aula?

- El hecho de que buena parte del diplomado sea en línea, ¿de qué manera afecta o influye en la construcción de una perspectiva educativa autónoma e innovadora de la docencia?
- ¿Cuál es la percepción de las autoridades de los planteles sobre la reforma y de qué manera plantean contribuir al cambio apoyando a los docentes?

Se consideró que estas preguntas son pertinentes en la medida en que orientan la comprensión sobre cómo la noción de competencia en el marco de la Reforma influye en el desarrollo de una perspectiva dinámica y compleja del profesor sobre su práctica y sobre el sentido de la educación, tomando en cuenta el contexto y los apoyos recibidos para lograr tal cambio. Asimismo, en estas preguntas se encontraron plasmados intereses académicos derivados de los debates sobre el tema que se revisaron en la literatura especializada que dio sustento a este trabajo. En particular, se consideraron elementales en la medida en que permitieron dilucidar aspectos vinculados con la llamada gramática del cambio en las reformas curriculares, los procesos de apropiación de las innovaciones curriculares en los actores educativos y la dinámica del trabajo docente por competencias en las instituciones educativas.

## **6. Propósitos de la investigación**

A partir de lo anterior, esta investigación persiguió comprender las concepciones y prácticas que algunos docentes de educación media están desarrollando en relación a una enseñanza bajo un enfoque por competencias, en el contexto de la RIEMS. El interés radicó en conocer de qué manera los docentes apropian el concepto de competencia como un referente de innovación didáctica y curricular; asimismo, se pretendió entender cómo la noción de competencia influye en la toma de conciencia de los docentes en relación a su práctica así como a su transformación. Asimismo, se intentó analizar las condiciones institucionales bajo las cuales se está operando la implantación de la Reforma, en la dirección de entender si se están propiciando o no cambios sistémicos, el

papel de las autoridades educativas y las restricciones o facilidades que enfrentan los docentes en su contexto.

## 7. Supuestos de la investigación

La investigación partió de ciertos supuestos, los cuales encontraron sustento en la literatura revisada y en la observación realizada en el contexto de referencia:

- Aunque existen enfoques sobre competencias distintos, prevalece una perspectiva reduccionista que restringe la noción de competencia a un “saber ejecutar” algún procedimiento entendido como un plan preconcebido o rutina centrada en instrucciones.
- En la práctica docente prevalece un proceso de transposición didáctica centrada en el contenido disciplinar o en funciones o actividades discretas establecidas, las cuales se organizan para ser enseñadas y se evalúan en función de su reproducción.
- El enfoque por competencias desde la perspectiva socioconstructivista abre una auténtica posibilidad de transformación educativa en la medida en que su punto de partida es el análisis, reflexión y formulación de la realidad compleja traducida a prácticas socio-profesionales transformadoras que orientan y resignifican la práctica docente y los saberes en la medida en que se traducen a situaciones de aprendizaje en la que los estudiantes tienen la oportunidad de activar y movilizar sus competencias. No obstante, lo anterior implica que el docente tenga suficientemente claro los referentes pedagógicos implícitos en su práctica y pueda desarrollar una postura crítica frente a ella; implica también procesos de formación que favorezcan una apropiación crítica de los principios de una determinada reforma y una autonomía progresiva manifestada en procesos de innovación.
- La RIEMS es una propuesta innovadora que parte de experiencias y aprendizajes importantes nacionales e internacionales, una reforma que pone las bases para impulsar un subsistema de educación media que pueda responder a los retos que



los jóvenes enfrentan y a las necesidades nacionales, no obstante, la estrategia de formación docente planteada da por hecho que los docentes tienen las bases conceptuales y epistemológicas para entender y desarrollar los fines de este programa.

## **8. Metodología de investigación**

### **8.1 Participantes**

En el marco del muestreo no probabilístico, se utilizó el muestreo teórico o intencional (*Purposeful sampling*, Patton, 2002: 45 y ss.), el cual implica la “selección deliberada e inicial de los sujetos a juicio del investigador basándose en la conveniencia práctica y en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados y, a partir de estos, ampliar o modificar la muestra”. En el muestreo teórico:

La representatividad de una muestra no se garantiza por el muestreo aleatorio ni por la estratificación. Por el contrario, los individuos, los grupos, etc., se seleccionan según su nivel (esperado) de nuevas ideas para la teoría en desarrollo, en relación con el estado de elaboración de la teoría hasta ese momento. Las decisiones de muestreo se dirigen a ese material que promete las mayores ideas, visto a la luz del material ya utilizado y el conocimiento extraído de él (Flick, 2004:78).

Es importante señalar que el principio que guió la conformación y la delimitación de la muestra teórica o intencional es la “saturación de datos” o “saturación teórica”, esto es, la recolección de información se desarrolla hasta el punto en que ya no se obtenga nueva y esta comience a ser redundante, “el criterio para juzgar cuándo dejar de muestrear los diferentes grupos relevantes a una categoría es la saturación teórica... significa que no se encuentran datos adicionales por medio de los cuales el sociólogo pueda desarrollar las propiedades de la categoría” (Glaser y Strauss, 1967, citado por Flick, 2004:79).

Con base en lo anterior, se realizó el estudio de seis casos de profesoras (participantes de la investigación) egresados del diplomado del PROFORDEMS en la UIAP,

todas ellas pertenecientes a zonas escolares de Puebla en instituciones públicas de nivel medio superior, pues hasta este momento la gran mayoría de los docentes que han cursado el diplomado son de este tipo de escuelas; se realizó el estudio durante el semestre de Primavera de 2012 (recorte temporal). Para el proceso de selección se dialogó con la responsable del diplomado en la universidad y se revisaron las listas de egresados del diplomado operado por la UIAP.

Se trabajó con seis docentes para lograr el nivel de profundidad que el estudio de caso instrumental requiere; tres en dos instituciones distintas de educación medio superior, lo anterior con el propósito de comparar percepciones entre miembros de una misma institución y de diferentes subsistemas. Es importante señalar que para entender mejor a los docentes estudiados y consolidar algunas dimensiones que orienten el inicio del estudio, se realizaron también algunas entrevistas a directivos y autoridades.

Las instituciones seleccionadas son:

- CONALEP campus Chipilo.
- Preparatoria Benito Juárez, bachillerato general universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Conforme al muestreo teórico o intencional explicado anteriormente (Patton, 2002), se seleccionaron estas instituciones por la cercanía con la Universidad, porque al ser escuelas públicas sus plantas docentes son estables (contratados de planta y poca rotación), porque la mayoría de esta ha cursado el diplomado en la Universidad Iberoamericana, porque pertenecen a subsistemas distintos (CONALEP y bachilleratos generales de la BUAP) y porque se están comenzando a impulsar proyectos de transformación (el CONALEP Chipilo fue elegido para participar en el grupo piloto, a nivel nacional, de escuelas para el Sistema Nacional de Bachillerato). Para la selección de los docentes en cada institución se consideró como criterio fundamental que hubieran aprobado el diplomado; fue importante asimismo que tuvieran la disponibilidad para participar en la investigación. Se buscó que los docentes seleccionados tuvieran al menos

tres años de experiencia docente, sin importar el género, edad, formación profesional antecedente o área de enseñanza.

Se establecieron los contactos y se formalizaron los accesos en ambas instituciones a partir de una reunión y la entrega de una carta firmada por el coordinador del Doctorado en Educación y por el Director de Posgrado e Investigación de la UIAP. Asimismo, se tuvo la primera entrevista con los directivos: el Lic. VF, del plantel Chipilo del CONALEP, y la Mtra. GP del plantel Benito Juárez de la BUAP; las seis docentes fueron invitadas y se entrevistaron para explorar el enfoque por competencias en el marco de la RIEMS (se omiten los nombres).

## **8.2 Instrumentos**

Para conocer los conceptos y prácticas que los docentes elaboran en torno a las competencias y a la presión de innovación didáctica en el contexto de la Reforma, se utilizaron como herramientas de recolección de datos la entrevista a profundidad con docentes y el grupo focal con estudiantes.

### **8.2.1 La entrevista a profundidad**

Siguiendo a Taylor & Bogdan, la entrevista en profundidad consiste en “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (1987:100). Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no se trata de un intercambio formal de preguntas y respuestas, “el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (Taylor & Bogdan, 1987:101). El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

La entrevista no es un encuentro casual o fortuito, supone un proceso en el que el entrevistador posee una intención específica que orienta el encuentro y el diálogo, el cual, naturalmente no es neutral. La entrevista genera ciertos significados que solo pueden

expresarse y comprenderse en el marco de interacción (Fontana & Frey, 2005:696), y son esos significados los que interesan en particular para comprender la experiencia compleja de los profesores en relación a la incorporación de la perspectiva por competencias, en el marco de la Reforma. “La entrevista comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales del entrevistador lo mismo que las del entrevistado” (Ruiz Olabuénaga, 1999:165).

La entrevista como técnica de investigación cualitativa tiene ciertas limitaciones que es importante reconocer. Taylor & Bogdan (1987:106 y ss.) así como señalan al menos tres desventajas de las entrevistas que se deben tener en cuenta. En primer lugar la entrevista puede generar “las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal”, pues puede haber una fuerte discrepancia entre lo que se dice y lo que se hace; en segundo lugar, “las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones”, esta advertencia al investigador implica tener cuidado en creer que lo que afirma una persona en una entrevista es lo que afirma o cree en otras situaciones; y en tercer lugar, “puesto que los entrevistadores no observan directamente a las personas en su vida cotidiana, no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados”, lo que implica la importancia de reconocer y entender el contexto del entrevistado para construir claves de comprensión. Ante estas limitaciones, Taylor & Bogdan afirman (1987:108) la importancia de mantener una conciencia sobre ellas, y que justamente la entrevista es *en profundidad* para conocer a la gente lo bastante bien para comprender lo que quiere decir y para crear un ambiente de libertad en el momento de comunicar ideas.

La literatura revisada sobre entrevista reconoce dos tipos: estructurada y semi estructurada. La primera se instrumenta a partir de baterías de preguntas o reactivos sobre aspectos específicos que guían el diálogo puntual; la segunda, se organiza a partir de un conjunto de tópicos que guían el diálogo de manera general, pero están propuestos de manera abierta y flexible, este guion manifiesta la intención del entrevistador y ayuda a

orientar el diálogo, pero, a diferencia de la entrevista estructurada, no se ciñe a preguntas cerradas (Ruiz Olabuénaga, 1999:170; Taylor & Bogdan, 1987:101).

En tanto método de investigación cualitativo, las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante, el entrevistado avanza al principio con lentitud, al igual que los observadores, y como señalan Taylor & Bogdan, “trata de establecer *rapport* con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprender lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación” (1987:101).

A partir de lo expuesto, se recurrió a esta técnica de investigación para conocer y profundizar en las concepciones y prácticas de los profesores. Se realizaron tres entrevistas durante el periodo escolar para indagar y profundizar en la experiencia del profesor durante su práctica. En el anexo 2 se presenta una tabla de doble entrada, en la primera columna se enlistan los temas o categorías establecidas derivadas de las preguntas de investigación que guiarán el diseño de los instrumentos y el análisis e interpretación posterior de los resultados; y en la segunda columna la guía general de preguntas o temas para la entrevista a profundidad semi estructurada.

### **8.2.2 El grupo focal**

El grupo focal es una técnica utilizada para construir y formular significados relevantes en torno a la experiencia de un grupo de personas que están en condiciones de aportar opiniones sobre un tema, “es un proceso de producción de significados que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación de sentido común” (Aubel, 1994:2). Como una técnica propia del enfoque cualitativo de la investigación, el grupo focal se caracteriza por interpretar en profundidad y detalle la información recabada para contribuir a la comprensión de determinados comportamientos y prácticas sociales, su significado y relevancia.

El grupo focal es “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o

hecho social que es objeto de investigación” (Korman, 2003:11). Constituye una técnica basada en entrevistas “colectivas y semiestructuradas” (Aubel, 1994:2) realizadas por el investigador. Esta estrategia explora las percepciones de un grupo reducido de personas en torno a determinada temática o problemática, la moderación del investigador es esencial para coordinar y acotar el diálogo.

Como toda técnica de investigación, los grupos focales contienen ciertas ventajas y desventajas, algunas señaladas por Aubel (1994:8)

#### Ventajas:

- El ambiente de grupo puede entregar una atmósfera de seguridad, en la cual los participantes no se sientan presionados a responder cada una de las preguntas formuladas, pudiendo de este modo expresarse de una manera espontánea.
- La flexibilidad que ofrece este ambiente grupal le permite al facilitador o moderador (entrevistador a cargo de la técnica) explorar otros temas relacionados a medida que van surgiendo. Como consecuencia, vemos que es posible que se genere en un período de tiempo corto una amplia gama de información.
- Los resultados se encuentran disponibles con mayor rapidez para los miembros del proyecto.
- La técnica promueve un proceso de comunicación colaborativa con los beneficiarios del proyecto y hace que el personal del mismo mejore sus habilidades para comunicarse.

#### Desventajas:

- Los resultados no pueden trabajarse estadísticamente, puesto que los entrevistados no son representativos de la población total.
- Los participantes pueden sentirse incómodos al discutir en grupo temas íntimos.
- El que tiene mayor facilidad de palabra puede dominar la discusión grupal.
- Los participantes tienden a estar de acuerdo, a coincidir con los demás integrantes del grupo, en lugar de expresar opiniones de la minoría.

### 8.3 Proceso

El proceso y los instrumentos para la recogida de datos y elaboración del informe se basaron en el planteamiento de Stake (2010:51 y ss):

1. Revisión de la documentación acerca de la RIEMS: fundamentos pedagógicos (particularmente del enfoque por competencias), antecedentes, propósitos y propuesta formativa del docente.
2. Gestión de permisos y accesos, así como la construcción de relaciones con los docentes y autoridades.
3. Diseño de los instrumentos para la recogida de información:
  - 3.1. Elaboración de temas o categorías (que pueden ir evolucionando conforme la investigación avanza) con base en las preguntas de investigación, que orienten el diseño de los instrumentos siguientes, la triangulación y la interpretación;
  - 3.2. guía de entrevista a profundidad (semi estructurada) para docentes y autoridades escolares.

#### 8.3.1 Ruta crítica de la investigación

La ruta de investigación seguida durante finales del semestre de otoño de 2011 y primavera de 2012 consistió en lo siguiente:

1. Análisis de las listas de egresados del diplomado del PROFORDEMS impartido en la Universidad Iberoamericana Puebla, selección de seis profesores, tres por institución.
2. Establecimiento de contacto y primera entrevista con docentes y primera entrevista con autoridades escolares para presentar el proyecto y su propósito, elaboración de acuerdos.
3. Segunda entrevista a profundidad con docentes previo al inicio del periodo. El propósito de esta entrevista fue comprender las concepciones sobre el enfoque por competencias en el marco de la RIEMS, conocer las intencionalidades pedagógicas y

didácticas propuestas para el periodo escolar y conocer la percepción sobre las condiciones en el proyecto escolar para el trabajo por competencias;

4. Segunda entrevista con autoridades escolares previo o al inicio del periodo. El propósito de esta entrevista fue conocer la percepción sobre el enfoque por competencias y su viabilidad en el proyecto escolar, en el marco de la RIEMS, conocer la percepción sobre el trabajo de los docentes en general bajo el enfoque, y conocer la percepción sobre los retos escolares para lograr las condiciones que permitan a los docentes trabajar bajo el enfoque por competencias.
5. Tercera entrevista a profundidad a la mitad del periodo con los docentes y autoridades escolares la cual tuvo como propósito comprender cuál está siendo la experiencia de los docentes y cómo se modifican sus comprensiones en torno al tema de las competencias.
6. Cuarta entrevista a profundidad posterior al final del periodo escolar con los docentes y autoridades. Esta entrevista persiguió conocer cómo se modificaron o influyeron sus percepciones sobre el enfoque por competencias al final del curso, particularmente posterior al periodo de evaluación de los estudiantes y previo a la planeación del siguiente curso; asimismo, se pretendió conocer cómo se modificó la percepción en torno a la propia práctica, a su sentido y significado en el marco de la RIEMS y de su propio proyecto profesional. En el caso de las autoridades se pretendió conocer cuáles cambios perciben en el conjunto del proceso escolar en relación a los docentes y al desempeño de los estudiantes así como sus consideraciones sobre el proyecto escolar necesario para apoyar el trabajo del docente.
7. Durante otoño de 2012 y primavera de 2013 se concentraron, analizaron, triangularon e interpretaron los datos para la elaboración de un reporte preliminar.
8. Durante otoño de 2013 se elaboró el reporte final.

Finalmente, se consideró que las técnicas para esta investigación fueron pertinentes porque van más allá de una evaluación curricular o didáctico pedagógica y se centraron en un conocimiento más profundo de la experiencia y la percepción de cómo la Reforma está realmente impactando las concepciones y las prácticas del docente.



## 9. Análisis de los casos estudiados

Los siguientes son los temas y subtemas identificados en las entrevistas y los grupos focales que se realizaron con los profesores y estudiantes durante la primavera de 2012. Estas formulaciones, resultado de la triangulación realizada a partir del procesamiento de las entrevistas, constituyen las categorías de análisis que fueron construidas a partir de la percepción de los investigados y permiten entender de qué manera los docentes comprenden y traducen a la práctica el enfoque por competencias promovido en la Reforma Integral de la Educación Media Superior y los retos que representan.

Conviene tener presente la pregunta de investigación planteada porque estas categorías de análisis, y el soporte teórico correspondiente, intentan darle respuesta desde la percepción de la realidad de las docentes entrevistadas.

*¿Cuáles son las concepciones y prácticas educativas a las que están arribando los profesores de educación media superior respecto a una enseñanza por competencias en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior?*

### 9.1 (PRIEMS) Percepción de los alcances y posibilidades de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Las reformas plantean expectativas de cambio y de mejora en la realidad educativa, no obstante una reforma de la envergadura de la RIEMS implica una gran complejidad tanto en contenidos como en alcances. Entre otras cosas, las reformas establecen expectativas de cambio particularmente en lo que sucede en las aulas, se espera sobre todo que el profesor sea un agente de innovación que promueva cambios sustantivos en las formas de enseñar y en los resultados del aprendizaje. A este respecto, los casos estudiados en general reconocen y valoran los propósitos de la Reforma como positivos, aunque son conscientes que una cuestión es el modelo y otra la práctica real.

*...[Sobre la Reforma] son buenas ideas y estrategias, dentro de lo que cabe, para formar al alumno ya estamos en el nivel bachillerato que está a un paso del sector laboral que es muy importante para la mayoría porque son pocos los que dan el siguiente paso a seguir educándose a un nivel*

*licenciatura, entonces todo eso es nuevo básicamente y útil (1ª entrevista Profa. Ceci CONALEP, pág. 1).*

*Bueno, como concepto general, la Reforma es una propuesta excelente; ya de manera más particular diría que necesitaría conocer más como están trabajando otros subsistemas... (1ª entrevista Profa. Mati, CONALEP, pág. 16).*

Como se revisó previamente, las reformas establecen prescriptores en lo curricular y didáctico consistentes con un modelo o corriente pedagógica que en sí misma puede ofrecer referentes valiosos para la transformación educativa, sin embargo, los operadores de las reformas no toman en cuenta los procesos de aprendizaje y los significados de los docentes frente a la complejidad de su práctica.

Lo anterior puede limitar los alcances de una propuesta de reforma valiosa y pertinente, particularmente porque no se considera que todo cambio o reforma implique, en quienes la operan, cierta resistencia normal establecida por la identificación con ciertos referentes o creencias implícitas en el quehacer docente. Estas creencias, o teorías implícitas (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010), establecen la perspectiva desde la cual los docentes entienden el hecho educativo –su noción de enseñanza y sobre todo de aprendizaje– que determina, en la realidad cotidiana, de qué forma entienden el sentido y viabilidad de la Reforma y de qué manera promoverán el desarrollo de las competencias de los estudiantes. En lo que respecta a la formación docente en el marco de la Reforma, no se considera esas creencias o teorías implícitas como punto de partida para una toma de conciencia por parte del profesor sobre la posibilidad de transformación educativa y eventual innovación de la práctica.

Considerando lo anterior, se identifica cierto grado de resistencia y, en algunos casos, de rechazo a la Reforma por parte de las profesoras (particularmente en el plantel de la BUAP). Si bien, más adelante en este análisis se abordará con mayor detenimiento el tema de la resistencia al cambio, conviene señalar ahora que esta parece obedecer a las creencias relacionadas con la noción de aprendizaje, la cual sigue estando concebida como la capacidad de los estudiantes de retener información o ejecutar ciertas tareas

establecidas o esperadas; el enfoque por competencias se basa en una perspectiva del aprendizaje centrado en la acción del estudiante, es decir, este aprende cuando “moviliza” (Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2006) –y no simplemente retiene– sus recursos en contextos pertinentes. Lo anterior implica que el docente cuestione profundamente la creencia tradicional de aprendizaje (centrada en la acción del docente) para que pueda desplazarse y reelaborar a una perspectiva del aprendizaje por competencias (centrada en la acción del alumno).

*...Bueno, aprender es instruir o dar información y que yo lo ponga en práctica como estudiante... Aprender es dar un conocimiento que yo en un momento dado lo ponga en práctica (1ª entrevista Profa. Mati, CONALEP, pág. 10).*

Aunque las razones de la resistencia al enfoque y a la Reforma son múltiples, uno de los obstáculos más importantes tiene que ver con el hecho de que la formación docente (PROFORDEMS) no contempla el análisis, el cuestionamiento y la reflexión de la perspectiva histórica sobre el aprendizaje que poseen los docentes; no se cuestionan las creencias implícitas al respecto, y muchos docentes intentan acomodar la nueva información desde una vieja perspectiva. La confusión, la desconfianza o la frustración entonces se hacen patentes, lo que a veces influye negativamente en el clima de los profesores.

No obstante lo anterior, las maestras, directivos e incluso los alumnos estudiados perciben e identifican ciertas diferencias cualitativas en la manera en cómo se trabaja en el aula respecto al pasado. Los alumnos manifiestan que la nueva forma de trabajar que se impulsa en la escuela exige que estén más involucrados y sean más proactivos en su aprendizaje, y aunque el foco de atención sigue estando en el producto de aprendizaje (trabajos escritos, presentaciones, expos, etc.) más que en el desempeño, la experiencia se percibe diferente, lo que constituye un resultado parcial del cambio de enfoque. Lo anterior permite afirmar que la Reforma sí está planteando un escenario de cambio.

*Nos gusta cómo le hacen algunos de los profesores ahora, porque cuando llegamos a clases nos organizan para que hagamos cosas... Nos piden que seamos participativos y aunque algunos*

*[compañeros] no se involucran, a la mayoría nos gusta participar en las actividades en el salón (grupo focal estudiantes, CONALEP).*

*Nos gusta mucho cómo organizó la maestra Lupita la clase, pues todo se hace alrededor del proyecto final el cual es muy difícil, pues tiene muchas partes; ella nos imparte clase, nos pone actividades y revisa los avances... En el salón ya no podemos simplemente llegar y escuchar... Tenemos que trabajar en equipo y ella nos acompaña todo el tiempo; nos ayuda porque nos dice cómo lo estamos haciendo y si vamos bien... Lo más complicado ha sido ponernos de acuerdo y demostrar que estamos desarrollando las competencias que nos pide (grupo focal estudiantes, BUAP).*

### **9.1.1 (PRIEMS-1) Contexto de la Reforma**

Las reformas educativas implican, entre muchas otras cosas, la proyección de distintas perspectivas sobre la innovación y la mejora en los sistemas educativos. Toda reforma implica ciertas tensiones derivadas de los distintos contextos de referencia de los actores involucrados. Así, los actores ligados a la política se orientan al gobierno y al sistema político en curso, los intelectuales tienen como principal referente el sistema académico y el sector de la opinión pública, los pedagogos que impulsan reformas en la organización escolar y en las prácticas educativas tienen como marco de referencia a las escuelas, mientras que los administradores públicos se orientan al sistema normativo (Bravslavsky & Cosse, 2006; Díaz Barriga, F. , 2012).

*Ya como reflexión general considero que la RIEMS es excelente siempre y cuando sepamos entenderla como tal, como una reforma aplicada al proyecto y circunstancias particulares de cada escuela; asimismo, cuando sea general desde los primeros años escolares, o sea, debería ser una reforma integral, y no que sea hasta que lleguen los jóvenes al bachillerato para que cambien todo el esquema y digan “ah, esto se puede aprender así” y que no traigan más la idea [del aprendizaje] como una secuencia, como una línea y sea más fácil para ellos el pasar de un sistema a otro de primaria a secundaria, de secundaria a preparatoria o bachillerato, y eso va a ser que se involucren más fácil en la universidad. Porque realmente las formas de aprendizaje están basadas en la cultura, nuestra cultura nos determina también como aprendemos y nuestra cultura nos condiciona a aprender de manera pasiva, lineal y superficial... (1ª entrevista Profa. Mati. CONALEP pág. 18).*

Si bien la RIEMS implica las mismas tensiones, las cuales deben ser reconocidas e integradas dinámicamente por todos los actores involucrados, es fundamental que el propósito principal expresado en el Marco Curricular Común (MCC) sea realmente el orientador de todos los esfuerzos de cambio en el marco de la diversidad de contextos. El propósito del MCC es ofrecer un horizonte común que permita dar sentido e identidad a la formación media que eventualmente se constituya en un sistema nacional de bachillerato. Lo anterior naturalmente implica esfuerzos en distintos niveles de concreción y responsabilidad en su implantación y operación, y también consistencia con otros ámbitos de la realidad nacional, tales como mayores oportunidades de empleo, y una economía más dinámica y justa.

El acuerdo 442, documento que establece la Reforma, plantea, por un lado, una contextualización en la cual se explican los retos que enfrentará la educación media en los siguientes años: cobertura, calidad y equidad; y por otro, las características de la población a la cual atiende este subsistema educativo. La Reforma adopta una perspectiva pedagógica constructivista y desde ahí asume el enfoque por competencias como una respuesta coherente a las demandas y retos educativos que ese subsistema enfrenta.

La implantación del enfoque tiene diversas implicaciones, una de ellas tiene que ver con la coherencia en todo el sistema educativo, pues no se puede esperar que la inserción de los alumnos de educación media al trabajo por competencias sea sencilla si no tienen experiencias previas centradas en el aprendizaje más que en la enseñanza. Los docentes reconocen que esto plantea un desafío, particularmente al inicio del bachillerato, pues muchos estudiantes provienen de un sistema de educación básica en la que, según la opinión generalizada, sigue prevaleciendo una perspectiva tradicional de la enseñanza y del aprendizaje, y aunque el sistema de educación secundaria incorporó en los últimos años el enfoque por competencias, los docentes señalan que difícilmente los alumnos trabajan bajo el enfoque.

*Bueno, como concepto general la reforma es una propuesta excelente, ya de manera más particular diría que necesitaría conocer más cómo están trabajando otros sistemas no solamente a nivel de*

*educación media superior, sino también desde la formación básica porque siento que la Reforma como tal debería venir desde el kínder. Se supone que [el enfoque] ya se trabaja en la secundaria, de la Primaria estoy un poco más ajena al respecto, aunque por lo que he leído y me han comentado, ya están trabajando con base en competencias con ciertas reformas. La realidad es que vienen los niños en su mayoría como si la reforma hubiera pasado de más para ellos (1ª entrevista Profa. Mati. CONALEP pág. 16).*

En general, los docentes no tienen claro de qué forma el enfoque por competencias ha influido en la formación de los estudiantes en la educación básica, no parece que identifiquen rasgos específicos en el perfil de ingreso a la educación media que les permita valorar si el enfoque por competencia funciona en la práctica.

Aunque en general las docentes reconocen que existe una disposición del estudiante para trabajar de manera distinta, señalan que al inicio del bachillerato es complicado trabajar con el enfoque por competencias porque los alumnos muestran cierta resistencia, pues siguen esperando que el profesor les diga qué hacer. Esto muestra, según la opinión de algunas, que no hay coherencia porque no perciben que en la secundaria se esté trabajando por competencias o al menos bajo estrategias centradas en el aprendizaje.

*...Entonces dices, bueno, ¿se está aterrizando realmente porque replantean los muchachos un trabajo donde estamos dando el enfoque por competencias? A muchos niños les cuesta todo un semestre asimilar la idea [del enfoque], entonces estamos viendo que el maestro no puede asimilarlo pero tampoco el niño, y si encuentras que hay un choque con los chamaquillos porque vienen todavía como que preparados para la enseñanza tradicional, vienen trabajando así, vienen con la cuestión de tareas, con la cuestión de trabajos, de cumplir, o con la cuestión de decir “miss déjeme un trabajo y la tarea, y ya no” entonces tengo que ver cómo le puedo dejar una tarea, y así no mido las competencias, y esto al niño no le cae bien; ¿cuál es el cambio? ¿Cuál es la situación? Yo siento que la Reforma debería ser más general y desde los primeros años, desde que son niños porque si no, no seguiríamos una línea [común]... (1ª entrevista Profa. Mati, CONALEP, pág. 17).*

Por otro lado, la Reforma plantea la posibilidad de un sistema nacional de bachillerato que permita, entre otras cosas, el libre tránsito de los estudiantes por la diversidad de subsistemas que componen la educación media en nuestro país. Las

docentes señalan que lo anterior requiere que el estudiante que ingresa al bachillerato esté mucho más informado no solo para poder elegir las distintas opciones del bachillerato, sino sobre todo en torno al Marco Curricular Común, pues al conocer el propósito de la reforma y particularmente de su formación estaría en condición de negociar el sentido (Carneiro, 2006) de lo que aprende y apropiarlo con mayor autonomía y creatividad. Al no conocer el propósito del sistema nacional no puede integrar sus experiencias en el desarrollo de las competencias y más bien termina transitando por la escuela como tradicionalmente se ha hecho: *administrando* asignaturas para su aprobación y continuación (Hargreaves & Fink, 2006).

### 9.1.2 (PRIEMS-3) Valor y utilidad del diplomado

Toda reforma educativa incorpora entre otras cosas un proyecto de formación docente que asegure la alineación de los propósitos pedagógicos buscados con la didáctica del docente. Lo anterior porque las reformas educativas presuponen que para ser “exitosas” se deben promover modificaciones en la forma en como el docente enseña, y esto deriva en una fuerte expectativa de que el profesor desarrolle cambios en el aula. Lo anterior provoca una fuerte presión sobre el docente por la innovación pedagógica (Aguerrondo, 2000; Bravslavsky & Cosse, 2006; Díaz Barriga, F. , 2010).

*...Nuestra cultura determina también como aprendemos y muchas veces nos limita, pues aunque el trabajo por competencias entre comillas es una forma más natural de aprendizaje, requiere más trabajo para el profesor. Pareciera que el dictar, dar temas y todo esto sería más fácil, pero trabajar bajo el enfoque requiere que revisemos y cambiemos nuestra enseñanza de formas que no conocemos... (1ª entrevista Profa. Mati, CONALEP, pág. 18).*

Pero como distintos autores plantean, el cambio en el docente suele ser superficial en la medida en que no consideran sus procesos de aprendizaje y la complejidad en la incorporación y construcción de nuevos referentes que permitan el cambio paulatino de sus prácticas considerando su experiencia, los propósitos de las reformas y la realidad concreta que enfrentan (Datnow, Hubbard, & Mehan, 1998). Los docentes perciben entonces las orientaciones de las reformas (y las reformas mismas) como imposiciones, lo

que genera resistencia y rechazo (Van der Berg, 2002; Díaz Barriga, F., 2010, 2012), o, en el mejor de los casos terminan *asumiendo* las reformas de manera superficial: adoptando el discurso (Ziegler, 2003; Díaz Barriga, Á., 2006).

El proceso de aprendizaje de un profesor que auténticamente le permita entender y transformar su práctica implica entre otras cosas que el docente reflexione, en primer lugar, sobre su experiencia, reflexión que debe ser analizada a la luz de ciertos referentes teóricos: tanto epistemológicos como pedagógicos (Perrenoud, 2001, 2006).

En el caso de la propuesta formativa de la RIEMS –el Programa de Formación del Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)–, específicamente en el módulo uno (son tres), no se considera una reflexión sobre la pedagogía tradicional, sus antecedentes históricos, contextos y referentes teóricos, que favorezca en el docente una reflexión sobre su práctica y la construcción de una postura crítica frente a ella (y a la educación en general), postura que constituya el punto de partida desde el cual elabore y apropie, por un lado, la perspectiva constructivista de las competencias; y, por otro, formule y explore posibilidades de transformación progresivamente más amplias sobre su didáctica, condición fundamental para una práctica innovadora y pertinente en su situación particular.

La importancia fundamental de reflexionar la práctica y confrontarla teóricamente radica en que un cambio real y perdurable en la didáctica proviene de la toma de conciencia de las comunidades docentes sobre las creencias y supuestos –o epistemologías espontáneas derivadas en prejuicios (Gorodokin, 2005)– que animan sus disposiciones y comportamientos en el marco de la cultura escolar (Fullan, 2001).

Las nociones de enseñanza y aprendizaje son un ejemplo, pues en general, sigue prevaleciendo en todos los casos estudiados, con excepción de uno, la idea de la enseñanza como transmisión, del maestro o recurso (exposición, libro, internet, etc.) al estudiante, y el aprendizaje como retención y repetición (trabajos o exámenes). Y aunque



en el mejor de los casos existen proyectos que favorecen experiencias más complejas, no se plantean para reforzar y evaluar competencias.

*...Sí, la preocupación de varios docentes es esa [en relación a la transmisión de contenidos en el programa], por ejemplo calendarizamos actividades, sabes que no me va a dar tiempo, es que tengo que llegar en tal fecha a tal tema y sí, definitivamente esa es la preocupación, no es el que el chico por lo menos se lleve un poquito de lo que necesita llevarse de nuestra disciplina para poder utilizarlo para la vida. Yo se les digo [a otros docentes] porque finalmente no vamos a hacer biólogos, lo que les deberíamos dar son las herramientas para que vayan al mundo al que se van a enfrentar laboral o profesionalmente... (1ª entrevista profa. Ida. BUAP, pág.11).*

*Bueno, cuando iniciamos el curso del PROFORDEMS sí fue así como expectativa de qué nos van a dar, pero ya conforme avanzaba el primer módulo con relación a la educación y a la forma de enseñanza tradicional, donde la impartición de clases y el aprendizaje se basaba más desde el punto de vista del maestro y en la transmisión del conocimiento hacia el alumno, se fue entendiendo que el cambio pues sí viene a ser un poquito, no mucho pero sí un poco difícil en cuestión de que ahora los alumnos son los que deben ser lo más activos... [El diplomado] Me dio elementos para concientizar un poco más de lo que es la enseñanza para que el conocimiento se complemente al tratar de transmitírselo al alumno, eso fue en lo que ayudó, reforzó en cuestión de impacto (1ª entrevista Profa. Ceci CONALEP, pág. 17).*

### **9.1.3 (PRIEMS-4) Viabilidad del perfil del egresado y/o competencias genéricas**

La RIEMS establece un Marco Curricular Común basado en un perfil de competencias genéricas, las cuales se establecen para tratar de impulsar una perspectiva compleja, integrada y pertinente de la educación media. Revisar el perfil de once competencias permitirá entender el cambio de enfoque respecto del aprendizaje, el cual no está referido al dominio de ciertos conocimientos dosificados y a las calificaciones basadas en exámenes, sino a un actuar del estudiante que evidencie una autonomía amplia para desempeñarse en sus distintos contextos y para resolver con responsabilidad sus necesidades. Las competencias genéricas establecen un horizonte común amplio e integrador para el desarrollo del estudiante de educación media (EM).

Incorporar esta perspectiva, como se establece en la RIEMS, implica entre otras cosas que las asignaturas de los planes de estudio en las distintas modalidades de EM se orienten y se articulen para contribuir al logro de este perfil, esto significa que el diseño curricular y didáctico no enfatice el dominio de contenidos, sino el planteamiento de situaciones de aprendizaje en donde el estudiante tenga la oportunidad de desplegar sus competencias. Lo anterior puede parecer sencillo, pero implica un cambio radical en la forma en como los educadores entienden el aprendizaje y la enseñanza, pues, como ya se ha señalado, esta última no se traduce a transmisión de información solamente.

Es importante tener presente no solo la noción de competencia, sino de competencia *genérica* para entender y ampliar la dificultad de integración del concepto planteado en la reforma en la perspectiva del docente y en su práctica cotidiana. Ya se ha revisado que el desarrollo de la competencia en educación consiste en la movilización de determinados recursos (conocimientos, saberes, técnicas, capacidades, destrezas, actitudes, emociones, etc.) en situaciones específicas que permitan entre otras cosas la toma de decisiones progresivamente más autónomas y pertinentes, por un lado, y el desarrollo de una mayor capacidad de autoaprendizaje, por otro. El adjetivo “genéricas” – o lo que en otros países se reconoce como *clave, básicas o transversales*— implica que son competencias que no solo tienen que ver con la educación escolar porque son esenciales para la vida, son las que los jóvenes requieren para su desarrollo personal y social, lo que supone aspectos socioculturales, de inclusión y de preparación para el trabajo (DGEC. Comisión Europea, 2004). El acuerdo 442 (SEP, 2008) establece que las competencias genéricas que los estudiantes de educación media deben desarrollar son aquellas que les permiten influir crítica y propositivamente en el mundo, seguir aprendiendo con eficacia y autonomía, y construir relaciones armónicas con los demás en sus diferentes contextos; las competencias genéricas son transversales porque se movilizan en distintos campos de la vida y son transferibles en la medida en que refuerzan la capacidad de los jóvenes para desarrollar nuevas competencias.

El trabajo con las docentes reveló que se reconoce que las finalidades de la Reforma concretadas en el perfil del egresado expresado en el Marco Curricular Común pretenden ubicar y preparar al estudiante para enfrentar los retos del mundo actual impulsando un enfoque pedagógico que promueva en los estudiantes mayor autonomía, en este sentido, se considera que, al menos en su redacción, la Reforma sí promueve un cambio de perspectiva educativa y plantea la posibilidad real de una transformación, aunque no queda claro cómo, particularmente en lo que se refiere a las competencias genéricas.

Las competencias genéricas son elementos que organizan la planeación curricular y el diseño didáctico (Perrenoud, 2006), lo que significa que se constituyen en los referentes principales en el trabajo educativo bajo este enfoque. No obstante, cuando se abordó el tema de las competencias genéricas las docentes se refieren a estas como “agregados”, como elementos a los que tienen que hacerles cabida en sus formas de trabajo, lo cual revela una profunda incomprensión práctica que resulta en un ejercicio artificial. Las competencias genéricas tienden a entenderse como “buenas intenciones”, como aspectos que se evalúan en las actitudes de los estudiantes, en sus valores, lo que puede derivar en una docencia que modela el comportamiento a partir de premios y castigos, y no una docencia que promueve la autonomía moral e intelectual (López-Calva, 2009) reflejada en desempeños contextualizados e integrados a las experiencias de aprendizaje.

*...[Sobre las competencias genéricas en el aula] Pues sí se habla de ellas porque pues muchas reglas tienen que ver con el joven o el estudiante y el entorno. Aquí entra mucho lo que son los valores, la participación, la tolerancia, el compromiso que ellos muestran; tiene mucho que ver más que nada en el ámbito actitudinal, motivacional, que ellos estén motivados, que ellos desarrollen destrezas, habilidades, pero es muy poco la verdad, pero si se está trabajando sobre las competencias genéricas (2ª entrevista Cira CONALEP pag. 10).*

Los comentarios de casi todas las docentes revelan que en realidad no hay claridad de la operatividad de las competencias genéricas, las cuales, se piensa, tienen que ver solo con “los valores”. En el CONALEP tal vez esto se deba a que por mucho tiempo han

trabajado las competencias laborales, las cuales se manifiestan en procedimientos técnicos principalmente.

*...[Las competencias genéricas] sí se atienden, lo que pasa es que mire esto también se maneja mucho de manera individual, es parte de la evaluación, estos puntos entran dentro de nuestra evaluación que como docente realizamos cada semestre, y de alguna manera también verifican cómo estás trabajando tú con los alumnos... Por ejemplo si hablamos sobre el respeto es parte de lo que calificamos, parte de lo que manejamos, por ejemplo si usted me pregunta cómo manejo yo el respeto con mis alumnos, o cómo trato de enfrentar eso, yo manejo un reglamento interior cada semestre, donde manejamos los puntos que incluso la cuestión de multas que entre ellos mismos se aplican (2ª entrevista profa. Mati CONALEP pág. 11).*

No parece haber una comprensión común y operativa del marco curricular común, del perfil de competencias genéricas, el cual es el eje de la Reforma. Por lo visto cada profesor debe resolver a su modo la incorporación de estas, lo cual es difícil considerando que tienen la presión de resolver las competencias o habilidades técnicas. En el caso del CONALEP los docentes involucrados en la expo que se realiza al final del ciclo, y en el que los estudiantes muestran en stands productos de aprendizaje relacionados a las competencias laborales, no se evalúan las competencias genéricas; en el caso del plantel de la BUAP la situación de las docentes es de franca desarticulación, solo una profesora, incorpora las competencias genéricas en su planeación y evaluación.

## *9.2 (C) Comprensión de la noción de competencia*

La subcategoría anterior revela no solamente una falta de comprensión sobre la noción de competencia genérica, sino que en el fondo revela una incomprensión del concepto de competencia en general. La noción de competencia es polisémica, pues existen distintos principios pedagógicos desde los cuales este concepto se entiende. Como indica Roeigers (2008), la diversidad de interpretaciones del concepto de competencias es normal, sin embargo es fundamental avanzar en su clarificación para orientar adecuadamente el trabajo en las aulas.

La noción de competencia es un principio complejo, integrador y abierto que tiene como función orientar el trabajo de diseño curricular y didáctico, el punto de partida es el contexto y las situaciones de aprendizaje que dimensionen y hagan significativas las experiencias en las que se movilizan las competencias (Díaz Barriga, F., 2005; Perrenoud, 2007; De Ketele, 2008). El perfil del egresado en el Marco Curricular Común de la RIEMS, expresado en competencias genéricas, implica una noción de desarrollo humano pues el propósito es prepararlos para la vida; asimismo, el Marco Curricular Común incluye otro tipo de competencias: las disciplinares y las profesionales, las cuales están respectivamente asociadas a las disciplinas propias de los campos de conocimiento, y a formación técnico-profesional correspondiente a los distintos subsistemas que existen en educación superior.

Si bien a los profesores se les informa en el diplomado del PROFORDEMS sobre las diferencias entre los distintos tipos de competencias y su relación, no parece quedar lo suficientemente claro que implican orientaciones distintas, pues las disciplinares y las profesionales establecen conocimientos, saberes o procedimientos mínimos que un estudiante debe hacer, mientras que las competencias genéricas establecen un horizonte abierto de actuación autónoma de acuerdo a contextos sociales amplios. Lo anterior deriva en cierto grado de confusión sobre el tema de competencias reportado por las docentes entrevistadas (tanto en ellas como en sus colegas), pues ciertamente por el uso indiscriminado del concepto no queda claro el referente pedagógico que lo sustenta (Díaz Barriga, Á., 2006).

### ***9.2.1 (C-1) Polisemia del concepto***

La falta de comprensión o confusión del término de competencia se identifica en al menos tres posturas en las docentes y directivos entrevistados. El CONALEP incorporó entre 1994 y 1998 el enfoque de normas de competencias laborales, pues este subsistema forma al estudiante de nivel medio superior para el trabajo técnico, este antecedente es clave porque en el caso del plantel del CONALEP en el que se trabajó, las docentes y el directivo entrevistados permitieron apreciar que su referente principal cuando se habla del término

competencias es el que ellos vienen manejando desde hace años, el cual obedece a una perspectiva analítica funcional y/o conductista que establece la descripción de funciones, resultados o comportamientos que una persona “competente” debe mostrar (Mertens, 1996; Fletcher, 1997; Blas, 2007a, 2007b). Estas perspectivas derivan entonces en determinados perfiles laborales que los estudiantes deben demostrar para ser calificados como competentes, perfiles que demuestran en cada periodo a partir de la valoración de ciertas tareas o dominios de procedimientos o metodologías relacionadas con las profesiones técnicas. Este enfoque de las competencias, como menciona Coll (2009), es resultado de la sustitución de *la lógica de las cualificaciones por la lógica de las competencias*.

Las carreras técnicas en el plantel del CONALEP en el que se trabajó, se evalúan a partir de un evento final llamado expo talleres, en el cual a los estudiantes se les evalúan sus competencias a partir de un proyecto que implique los desempeños establecidos en la rúbrica que los profesores de cada carrera técnica preparó. La rúbrica es fundamental porque establece lo esencial de la formación del periodo y los criterios principales que serán considerados para la evaluación y calificación del estudiante.

*...Entonces vienen los maestros de la carrera de Optometría y me dicen que van a dar un servicio con las características establecidas en la rúbrica del módulo que se trate, por obvias razones no van a desarrollar lo mismo los chavos de segundo que los de cuarto que los de sexto, entonces lo que estamos tratando de hacer es que dependiendo de la academia de la carrera de que se trate sean los proyectos que implementen... Entonces ¿qué es lo que hacemos? Establecemos fechas, logística, recursos, etcétera, para la expo y ahí los jóvenes presentan su proyecto y el maestro, junto con la academia, evalúa hasta un 80% de las prácticas, entonces por ejemplo a los [Procesamiento Industrial] de Alimentos les preguntas qué van a preparar y cómo lo van a presentar para su venta, y se trata de que el estudiante vaya al taller y lo haga considerando el modelo que el docente le ponga, el uso del equipamiento, etc. (1ª entrevista director CONALEP, pág. 2).*

*...Ah, bueno, los proyectos, lo que pasa es que antes los proyectos eran de las materias ocupacionales, y aunque no es que estuvieran cerradas la verdad es que el trabajo era muy de ellas, de sus lógicas: muy de directivos [Asistente Directivo], muy de alimentos [Procesamiento Industrial de Alimentos], muy de optometría. Entonces ahora las materias básicas como inglés, matemáticas,*

*etc. nos estamos involucrando mucho, en el sentido de incorporarnos en los proyectos de los alumnos... de manera que el trabajo sea transversal y por ejemplo ahorita para el proyecto estuvimos con los alumnos de Alimentos con las maestras que imparten las materias de cereales, frutas y hortalizas, entonces ellas llevan la mayor parte del proyecto y por ejemplo en el área de inglés estamos viendo ya un área especial, o sea un vocabulario técnico relacionado a los que son frutas, relacionado a lo que son las semillas, entonces por ejemplo se está contextualizando de esta manera (1ª entrevista Profa. Ceci. CONALEP pág. 3).*

Es importante reconocer que si bien en este plantel el enfoque por competencias que prevalece es el laboral, existe el esfuerzo incipiente por integrar su demostración y evaluación de una manera más integrada y compleja en una actividad como la expo. Este enfoque integrador es fundamental porque puede ser una clave de innovación que eventualmente facilite la incorporación de la visión socio-constructivista (declarada en la RIEMS) si los colectivos docentes de este plantel trascienden la visión técnica.

El personal docente de este plantel del CONALEP tiende a entender el concepto de competencia desde una perspectiva analítico-laboral, el caso del plantel de la BUAP el enfoque es muy diferente.

Uno de los enfoques más importantes referido al concepto de competencias se relaciona con el campo cognitivo de las habilidades de pensamiento, el cual, a diferencia del enfoque laboral referido a determinadas conductas, pone el énfasis en una serie de recursos cognitivos involucrados en los procesos intelectuales del pensamiento crítico y creativo; o dicho de otra forma, es un enfoque que pone la atención en las capacidades cognitivas que son parte de las competencias y no a las competencias en sí mismas (Coll, 2009).

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla instrumentó en 2007 su modelo educativo conocido como Modelo Universitario Minerva, el cual establece entre otras cosas una estructura curricular con un enfoque psicopedagógico (McCombs, 1992) basada en ejes de formación y habilidades de pensamiento complejo que implicó un fuerte trabajo de difusión del modelo y de formación docente, el cual fue intenso durante esos

años. Es importante señalar que el Modelo Minerva representa un referente de innovación respecto a la forma en como se venía trabajando didácticamente y respecto también a la forma en cómo se entiende y declara el aprendizaje y su influencia en el contexto de los estudiantes.

Es importante tener presente lo anterior porque representó un fuerte trabajo de la BUAP durante la década pasada que derivó entre otras cosas en que los docentes adoptaran el enfoque de desarrollo de habilidades de pensamientos complejo como referente didáctico. El enfoque de las habilidades de pensamiento tuvo una fuerte influencia y aceptación desde la década del noventa, pues implica que lo central en el aprendizaje radica principalmente en la actividad del estudiante. Este desplazamiento del docente-libro al estudiante-actividad es reasumido en el enfoque por competencias, el cual representa un avance respecto al enfoque de las habilidades pues propone una integración dinámica de estas con otros componentes del aprendizaje en contextos complejos y desafiantes (Coll, 2007).

Es interesante notar que aunque el discurso sobre las competencias está actualmente vigente en el lenguaje y está lo suficientemente incorporado en la cultura escolar, las capacidades intelectuales o las habilidades cognitivas siguen muchas veces constituyéndose como el referente principal cuando se habla de competencias. Lo anterior se puede apreciar no solo en el documento del Modelo Minerva que expresa el conjunto de habilidades de pensamiento complejo planteadas hace seis años (y un año previo a la RIEMS), en un documento reciente titulado “Informe de Competencias Profesionales en Preuniversitarios y Universitarios de Iberoamérica” (Fundación Universia, 2013) que reporta los resultados de una investigación sobre el desarrollo de competencias en estudiantes de bachillerato (o equivalente) de Iberoamérica, se puede observar un claro ejemplo de polisemia, pues –aunque se recuperan distintas acepciones de la noción de competencias expresadas en documentos y reformas de distintos países y asociaciones internacionales (pág. 7)– las competencias establecidas para el estudio se expresan en términos de capacidades o habilidades (pág. 8).



Considerando lo anterior, las docentes y la directiva entrevistadas en el bachillerato de la BUAP al que se asistió mostraron que el referente para entender la noción de competencias era el de habilidad. Se pudo apreciar que en algunos casos cierta ansiedad sobre el concepto de competencia y lo que más bien se consideraba importante era retomar la línea de trabajo sobre las habilidades de pensamiento que ya se había desarrollado.

*Creo que el diplomado que se da por parte de la SEP [en referencia al PROFORDEMS] no es suficiente. Yo creo que sería importante, yo tengo esa inquietud en la preparatoria, que se implementara otro diplomado que hable sobre los procesos básicos de pensamientos. El desarrollo de ideas del pensamiento es importante porque ahí se va trabajando los procesos básicos de pensamiento, lo que se ve en esos módulos se traslada a la disciplina específica y ya vamos armando actividades que realmente nos lleve a desarrollar esas habilidades del pensamiento, que a lo mejor ya lo estamos haciendo, pero que nosotros sepamos qué nombre tiene este proceso, con esa actividad yo puedo lograr eso...*

*...Yo siento que el enfoque por competencias es mucho más amplio, es mucho más general, entonces a mí me preocupa mucho porque hay una confusión total. Sí, mire ¿por qué hay confusión? Los profesores de cualquier asignatura que se imparten aquí en la BUAP, en nivel universitario quieren abarcar llamémosle “lazos” de competencias, sí, y lo que nosotros debemos tener claro es que en mi materia, por ejemplo, los alumnos tienen que saber leer y escribir, tienen que comprender la lectura, y si nosotros tenemos claro cómo operar los procesos básicos del pensamiento, cómo se desarrolla las condiciones en los muchachos, yo voy a tener más claro el camino que debo recorrer para alcanzar ciertas competencias, y además eso me va a permitir a mí como docente ver cuál es mi debilidad y cuál es mi fortaleza y dónde debo trabajar para alcanzar ciertas competencias, ahora sí ser competente para poder lograr ciertas competencias en mis alumnos (1ª entrevista Profa. Gila (docente y directiva), BUAP, pág. 2).*

El enfoque de las habilidades del pensamiento supone una ventaja en la medida en que reconoce a la actividad cognitiva del estudiante como clave de su aprendizaje; asimismo, el enfoque es una herramienta clave para favorecer procesos de aprendizaje autónomo. No obstante, se corre el riesgo de sobre atomizar la evaluación en esas habilidades y perder de vista otros aspectos claves del aprendizaje particularmente los contextos en los que este sucede.

*Pues las competencias tendrían que ser las habilidades, destrezas, que el chico necesita para poder hacer uso de las tecnologías, para poder cuidar el medio ambiente... Yo diría que más bien no me queda clara a diferencia entre la habilidad que yo tengo que desarrollar o si es la competencia ¿me entiende? Yo relaciono que la competencia es la habilidad que yo necesito desarrollar y entonces yo creo que tiene que ser una competencia... Una habilidad tendría que ser por ejemplo aquella capacidad que yo debo de desarrollar en mi chico para solucionar los problemas a través de un tipo de ejercicios que le estoy dando o de buscar información a través de otra herramienta de alguno de los programas, el hecho de que el chico pueda ser capaz de hacer lo que le estoy pidiendo, eso es lo que yo opino de habilidad y que además parte de que tome una buena decisión... Competencia como tal no [no se ha manejado], yo más bien creo que esta es digamos otra forma de llamarle a las habilidades. Nunca le habíamos dicho competencia, siempre hemos dicho las habilidades que el chico tiene que desarrollar, es el término que generalmente usamos, competencia es la primera vez (1ª entrevista Profa. Ida BUAP pág. 4).*

Una de las docentes de la BUAP manifestó una perspectiva diferente en relación al enfoque. Fue interesante observar que, por su formación y experiencia, entendía que la noción de competencias implica una perspectiva integradora de los distintos componentes que la integran en situaciones específicas para poder valorar un desempeño global.

*...[Sobre la evaluación de competencias] yo voy a evaluar el nivel más alto de lectura y para eso los alumnos tienen que dar una conferencia porque es donde yo puedo ver esa capacidad tanto de recuperación de información, esa capacidad de organización de la información y esa capacidad de crítica de reflexión (3ª entrevista Profa. Lupita BUAP, pág. 3).*

El concepto de competencias ciertamente es una noción polisémica. Es importante reconocer que la formación docente contemplada en la RIEMS no consideró como un presupuesto de trabajo las distintas nociones que conviven en el imaginario de los docentes de los distintos subsistemas para proponer una visión unificada y debidamente fundamentada, razón por la cual las docentes de ambos planteles muestran una vaga comprensión del concepto o lo confunden con perspectivas distintas.

Por otro lado, no parece haber una comprensión del concepto de competencia como principio pedagógico complejo, integrador y organizador didáctico que se traduzca a

desempeños progresivamente autónomos. Lo anterior sugiere que los docentes en su mayoría carecen de teoría básica del aprendizaje de los estudiantes, particularmente desde los enfoques constructivistas. Lo anterior se evidencia por el hecho de que la gran mayoría de los docentes en educación media no son profesores de origen, son profesionistas que por diversas razones están “dando clases” (docencia que suele surgir del sentido común, suele emerger de la enseñanza recibida cuando ellos eran alumnos) y carece de referentes teóricos mínimos. La consideración de transformar al profesor a un nuevo perfil alineado con el enfoque por competencias, que partiendo de su realidad profesional integre nuevas funciones pedagógicas y didácticas (Galvis, 2007), se ha ignorado en los procesos de inducción y formación docente que no recuperan el origen de las ideas pedagógicas que subyacen a los conceptos claves de la innovación esperada y fomentada en cualquier reforma educativa (Díaz Barriga, F., 2010) y tampoco consideran el desarrollo de una reflexión epistemológica en el docente considerando su práctica cotidiana (Gorodokin, 2005), lo que deriva entre otras cosas en una falta de solidez y claridad teórica en el concepto de competencia y la consecuente inconsistencia o pobreza didáctico-pedagógica en el quehacer cotidiano.

Aunado a lo anterior, la falta de claridad en la orientación del concepto deriva en una pobre construcción contextual problemática y desafiante por parte de los colectivos docentes sobre los contextos de aprendizaje vinculados con problemas de la realidad o con prácticas culturales en los que los estudiantes relacionen, dimensionen y muestren sus competencias genéricas y disciplinares, contextos que las hace relevantes y pertinentes, todo lo anterior en consonancia con el enfoque socio constructivista (Gonczi, 1997; Jonnaert, 2001; Perrenoud, 2006; Denyer, Furnémont, Poulain, & Vanloubbeeck, 2007; Garagorri, 2007; De Ketele, 2008; Díaz Barriga, F., 2012). Estos contextos deben estar relacionados a los ámbitos de interés y desarrollo de los jóvenes y a la enseñanza de las ciencias, lo anterior sugiere la necesidad del desarrollo de una epistemología en los docentes orientada a la transversalidad.

Aunque ya se abordó en la subcategoría anterior, se subraya que una de las consecuencias principales de la falta de claridad teórica y epistemológica del concepto de competencia es la vaga comprensión de las implicaciones didáctico-pedagógicas de la noción de *competencia genérica* promovida por la RIEMS en el Marco Curricular Común (de enfoque socioconstructivista). Las competencias genéricas sintetizan la visión problemática y las necesidades de la realidad que enfrenta el joven, tanto en lo social como en lo personal; contiene una perspectiva ética y de transformación que debería impulsar la integración de la formación en Educación Media; expresa también cuáles son los rasgos del egresado que hacer frente a esa realidad. Los casos estudiados permiten ver que este referente está ausente de los esfuerzos didácticos de los docentes.

*...No, pues nada más insistir en que nos hace falta aterrizar o tener claro más bien qué es el enfoque por competencias y cómo poder desarrollarlo. Yo insisto, a lo mejor no nos pueden enseñar a desarrollarlo, pero sí necesitan darnos más ejemplos que no sea solamente el que ahora yo, mediante una rúbrica, evalúo los aprendizajes que se supone que tendrían que estar realizando mis alumnos. Porque por ejemplo, yo puedo pedirles que usen las tecnologías de la información y comunicación pero qué caso tiene que se los diga si sigo evaluando de la misma manera que lo hago tradicionalmente. Ésa es la parte que a mí no me queda clara, hay incoherencia (1ª entrevista Profa. Ida. BUAP pág. 12).*

### **9.2.2 (C-2) Evaluación de las competencias**

Uno de los aspectos más desafiantes en el enfoque por competencias tiene que ver con la evaluación. Tradicionalmente, la evaluación se ha entendido como un acto terminal de certificación de los aprendizajes, los cuales deben ser reproducidos de distintas formas (exámenes, trabajos escritos, observación de actitudes, etc.) para que el docente califique y juzgue si el estudiante “posee los conocimientos” y “tiene” las actitudes esperadas y continúe en su proceso de formación. El enfoque por competencias establece una perspectiva y una práctica distinta de la evaluación, pero para abordar esa perspectiva es necesario reflexionar brevemente sobre el aprendizaje.

Hace tiempo que el aprendizaje dejó de entenderse como la recepción y la acumulación de conocimientos de cualquier tipo. El aprendizaje actualmente se entiende

como una actividad más que como solo un logro o estado; es decir, el aprendizaje se realiza en el momento en el que el estudiante pone en juego sus recursos (conocimientos y saberes, habilidades y capacidades, actitudes y emociones, etc.). Distintos autores socio constructivistas de las competencias llaman a este proceso “movilización” (Gonczi, 1997; Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2006), pues cuando son enfrentados a situaciones que requieren soluciones creativas bajo una perspectiva crítica, ética y eficaz, los estudiantes tienen que adaptar lo que saben y resolver lo que no saben para resolver lo que enfrentan.

Esta movilización de los recursos del estudiante significa que este actúa (analiza, reflexiona, reelabora) sobre lo que sabe y sobre la nueva información para adecuarla y transferirla (Jonnaert, 2001; Perrenoud, 2007) a las nuevas situaciones que enfrenta, las cuales siempre están relacionadas con contextos significativos y relevantes para él (profesionales, culturales, afectivos, etc.). Esta transferencia implica el desarrollo progresivo de un saber que eventualmente le permitirá al estudiante conducirse con autonomía, seguridad y creatividad en sus distintos contextos, trascendiendo el conocimiento establecido.

Es importante subrayar otra implicación del aprendizaje desde esta perspectiva: el contexto. La movilización de los recursos del estudiante y la transferencia y reelaboración —o reconstrucción— del conocimiento es imposible sin un contexto o contextos que desafíen o impliquen una tensión o desequilibrio, de aquí la importancia de que el aprendizaje sea situado (Díaz Barriga, F., 2005; Denyer et al., 2007; Hernández & Díaz Barriga, F., 2010). Situar el aprendizaje no solo significa estar en situaciones reales fuera del aula, el aprendizaje situado puede favorecerse cuando las experiencias de aprendizaje recuperan prácticas sociales y culturales, que dimensionan no solo el conocimiento por aprender sino también la relevancia de la toma de decisiones y soluciones propuestas por los alumnos.

Considerando lo anterior —la movilización de recursos de los estudiantes, los cuales adaptan transfieren sus nuevos saberes a nuevos contextos desarrollando un desempeño

progresivamente más autónomo (creativo y transformador)—, el enfoque de evaluación que se deriva de esto es distinto y juega un papel fundamental, pues acompaña *en tiempo real* esa movilización, adaptación, transferencia y contextualización; la evaluación permanente es la que garantiza que el aprendizaje suceda y no solo se certifique en productos (trabajos, exámenes, etc.). La evaluación en el enfoque por competencias por lo tanto es una condición para el aprendizaje, pues se orienta a que el estudiante logre una progresiva autonomía conforme toma conciencia de sus propios procesos, los regula, los ajusta, los adapta y los explora en nuevas circunstancias. En este sentido, la evaluación bajo este enfoque no solo certifica o califica el aprendizaje, *lo promueve* (Cano García, 2008).

En los casos de las profesoras estudiadas se reconoce que prevalece una perspectiva lineal de la enseñanza, es decir, la dosificación de contenidos que eventualmente (principalmente al final del curso) se evaluarán para dar cuenta de que fueron “aprendidos”. En el caso de las profesoras de la preparatoria de la BUAP, de acuerdo a lo explicado por la directora, prevalece el examen como la forma de evaluar, el cual tradicionalmente resulta de un falso principio didáctico basado en la creencia de que un buen examen es producto de una buena enseñanza (Díaz Barriga, Á. , 1993); en el caso de las profesoras del CONALEP se utiliza en algunas asignaturas la rúbrica como el recurso principal para la evaluación de algunas competencias específicas. Si bien el uso de la rúbrica representa un avance en el desarrollo de una evaluación más auténtica, en la medida en que ofrece criterios más claros para la valoración de desempeños (Díaz Barriga, F., 2005), la evaluación sigue estando orientada por los productos de aprendizaje como referentes prácticamente únicos para la evaluación y calificación del estudiante, en ningún caso las profesoras hicieron referencia a otros mecanismos de evaluación que permitieran a los alumnos reflexionar y valorar forma global sus desempeños en el marco de contextos específicos y ajustarlos mediante la autoevaluación.

*A los profesores se les entregan las rúbricas que deben ir logrando los alumnos cuando se les da el programa, pues estas son el resultado del aprendizaje... A nosotros por ejemplo aquí en esta materia abarca, por ejemplo acondicionamiento, que ellos sepan acondicionar desde frutas y*

*hortalizas, granos y cereales, carnes de diferentes tipos desde pollo, cerdo y pescado y lácteos, que ellos lo sepan acondicionar para que en el momento que ellos entren a tercero o a cuarto semestre ellos ya tienen ese conocimiento previo y vienen de esa manera la suya (2ª entrevista Profa. Cira CONALEP, págs. 5 y 6).*

Todos los casos, con excepción de una profesora de la BUAP, reconocen que, aunque el diplomado ofreció orientaciones generales, existe una falta de comprensión integral de la didáctica de las competencias (y del proceso de enseñanza-aprendizaje en general bajo el enfoque), la cual implica un ciclo de evaluación-enseñanza-evaluación para la integración, toma de conciencia y consolidación de las competencias por parte de los estudiantes. La noción de evaluación que prevalece sigue estando orientada a la calificación y certificación de “aprendizajes” a partir de la entrega de determinados productos y la asunción de ciertas conductas, y no como un proceso permanente de retroalimentación orientado a favorecer la metacognición y la autorregulación del aprendizaje (Brown, 1987; Flavell, 1993) situado o integrado en contextos, condiciones básicas para el desarrollo de la autonomía y del desempeño competente.

*...de alguna manera [se evalúa] igual con [los de la carrera de] Asistente Directivo: me entregan los productos que hicieron, es la forma en que yo más puedo tratar de evaluar o calificar... [A varios alumnos] se los están llevando mucho a los campos clínicos (en relación a Optometría), muchos a servicios (en relación a los de Asistente Directivo). El director, tanto de dirección general como del plantel, tiene canalizados para los jóvenes muchas salidas, ¿cómo les evalúas? ¿De qué forma sin cargarles demasiado trabajo? Pues se los llevan varios días y tienen que cumplir con otras materias, tienen que cumplir con estos campos clínicos y poder servir, entonces ¿cómo? A lo mejor pequeños reportes de lo que hiciste en el servicio, un glosario de lo que está relacionado al lugar que fuiste, armar una especie de diario, y yo tengo que ir revisando porque así no nada más es con base en el programa, porque el programa es general, pero yo tengo que adecuar hasta sexto semestre que es especializado, desde el segundo hasta el quinto semestre que es el mismo programa pero tengo que buscar los enfoques de acuerdo a las carreras (2ª entrevista, Profa. Mati CONALEP, pág. 8).*

Lo anterior plantea entonces un doble reto: por un lado lograr que la formación docente bajo el enfoque por competencias realmente capacite al profesor no solo en medios y recursos consistentes, cualitativos y que promuevan en los estudiantes la

apropiación de sus competencias, sino también que desarrolle en una perspectiva sobre la integralidad del proceso de aprendizaje (López-Calva, 2000), perspectiva que le permitirá ajustar e innovar su docencia de manera pertinente.

Por otro lado, avanzar al interior del sistema de educación media en la asunción de un enfoque de la evaluación auténticamente educativa (centrado en el desarrollo de las competencias de los estudiantes), lo que implica atender y apoyar los recursos y habilidades del profesor para promover los aprendizajes de los alumnos más que aplicar instrumentos para asignar una calificación. Se entiende que en cualquier sistema educativo prevalecerá una tensión entre la perspectiva cualitativa y cuantitativa de la evaluación, tensión que no se puede obviar y que puede resultar positiva en la medida en que la asignación de calificaciones esté orientada a la retroalimentación del estudiante y no solo su certificación para continuar en un sistema.

### *9.3 (ED) Experiencias didácticas para la demostración de competencias*

El enfoque por competencias requiere, entre otras cosas, cambiar la forma como se entiende el aprendizaje y la enseñanza. Las competencias no se “enseñan” en el sentido tradicional, la docencia tiene que ser organizada considerando situaciones de aprendizaje y enfoques pedagógicos que faciliten la movilización (Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2006) y despliegue de las competencias de los estudiantes, de tal forma que, a partir de procesos de evaluación pertinentes, sean ellos los que integren sus saberes con mayor conciencia y autonomía.

El primer propósito de establecer una serie de competencias, tanto para un plan de estudios en lo general como para una asignatura en lo particular, es que el docente cuente con una serie de referentes para el diseño didáctico. A diferencia de la educación tradicional, que enfatiza el contenido de la disciplina que se estudia, el principio del aprendizaje en las perspectivas socio constructivistas (Jonnaert, 2001) establecen que un estudiante aprende cuando construye significativamente sus saberes y esa construcción implica actuar sobre ellos. Movilizar competencias (Le Boterf, 2001) por lo tanto supone entonces que aprender es un proceso permanente y simultáneo de reconstrucción del



saber y despliegue de las propias potencialidades en contextos pertinentes y oportunos (lo que da el carácter de “significativo” al aprendizaje), no solo la retención de contenidos. Las experiencias didácticas entonces deben estar planteadas y diseñadas para esa reconstrucción y despliegue de las competencias.

Los casos de este estudio sugieren que falta una mayor comprensión de las implicaciones didácticas del enfoque en el aula, pues, aunque en el plantel de la BUAP es mucho más notorio que en el del CONALEP, todavía pesa la presión por acabar el programa, la atención del docente está puesta en agotar los contenidos más que asegurar experiencias de movilización de las competencias.

En el caso del CONALEP, se organiza una expo semestral en la que los estudiantes tienen que montar un stand en el que se ofrecen los productos y/o servicios de la carrera técnica que están estudiando. Este ejercicio implica que los alumnos deben resolver los aspectos de organización y gestión pertinentes, lo que facilita en cierto grado la activación de sus competencias en situaciones inéditas. Es importante subrayar que el énfasis en el plantel del CONALEP al que se asistió está en el desarrollo de las competencias profesionales/técnicas, no genéricas. Más adelante se abordará este punto.

En el caso del plantel de la BUAP, no existen actividades de aprendizaje comunes para el desarrollo y evaluación de competencias, ocasionalmente, y por simpatías entre algunas maestras, se organizan actividades o se planean productos de aprendizaje que vinculen asignaturas.

### **9.3.1 (ED-1) Enfoques transversales**

Una de las características fundamentales para el diseño de experiencias de aprendizaje para el desarrollo de competencias es que estén relacionadas o articuladas a problemáticas transversales que evidencien la relevancia y sentido de la formación. Las líneas o problemáticas transversales implican una mirada compleja y dinámica de las ciencias y de las preguntas éticas involucradas, líneas que hacen relevante, pertinente y significativa la formación; esto implica también el desarrollo en el educador de una

perspectiva epistemológica distinta a la predominante (Morin, 1997) que, por un lado enfatice el valor de las ciencias como producto socio-cultural relacionadas con situaciones problemáticas del contexto histórico, y por otro, reconozca la multicausalidad de los fenómenos que interpelan la actuación del educando como una ciudadano o actor social. Se entiende que, desde esta perspectiva, el estudiante no se puede entender como un sujeto aislado solo en “vías de preparación”, sino como una persona que en su preparación contribuye y/o contribuirá al desarrollo social; asimismo, esta perspectiva implica que el docente entienda su práctica desde una mirada profesional y transformadora, y no solo reproductora.

En el diseño didáctico, la transversalidad –que debería ser un trabajo permanentemente realizado por los colectivos docentes-, tiene su correlato en el encuadre de intenciones (Rey, 2000), el cual supone una contextualización en la dimensión histórica de la asignatura que se trate, y en la realidad del educando, contextualización que implica la recuperación de conocimientos previos o de la provocación de los mismos (Díaz Barriga, F., 2003).

Desde el enfoque por competencias, las líneas transversales y la consecuente contextualización de las asignaturas deben estar sólidamente relacionadas y justificadas con un perfil de egreso, pues este corresponde, en el marco de un proyecto escolar, a la forma en como la institución da respuesta a las problemáticas identificadas y formuladas del entorno, lo anterior incluye las habilidades o capacidades técnicas y/o metodológicas; el perfil de egreso por competencias se justifica y cobra sentido porque se enmarca y orienta en los propósitos de formación y transformación social en los que la escuela quiere contribuir.

En el caso del plantel del CONALEP, las maestras y el director reconocen que se ha avanzado en la incorporación de ciertas líneas transversales más o menos compartidas por los docentes (lo que implica una ventaja), no obstante esas líneas son de orden técnico, el cual se refleja en el manejo de cierto lenguaje y de ciertos procedimientos asociados a las carreras técnicas. Asimismo, no queda claro si los docentes están relacionando las

experiencias de aprendizaje con ciertos niveles de logro o avances respecto al perfil de egreso.

*...Aquí se realizan proyectos, ahorita va a ver un proyecto para una feria programada para abril, entonces se realiza el proyecto. Nosotros cuando lleguemos al salón, ahorita que llegamos a cuarto semestres, les explicamos de qué se trata el proyecto, lo hacemos de una manera transversal porque se busca esta transversalidad también para que al joven no se le atasque con tantos trabajos y se le agote, porque al final de cuentas el que termina con problemas sería el joven para entregar el trabajo. ¿De qué manera se logra la transversalidad? Se trabajan todos los métodos de aprendizaje que se requieren, ahorita se está trabajando, se están incorporando; primero se está trabajando con cuartos [cuarto grado] que llevan tecnologías de cereales y tecnologías de futas y hortalizas, entonces se integran las demás materias o módulos y se trabaja de manera transversal, se revisa el programa, se sienta uno a revisar el programa y se ven los resultados de aprendizaje donde pueda, no sé si sea la palabra correcta, donde se pueda encajar y hacer la transversalidad con la otra para que el chico se le evalúe con una sola rubrica, sobre este proyecto (1ª entrevista Profa. Cira CONALEP pág. 6).*

En el caso del plantel de la BUAP, no existe un proyecto escolar que impulse la incorporación común de ciertas líneas transversales, aunque las profesoras reportan que procuran contextualizar sus cursos. Con excepción de una de las docentes, el diálogo y la reflexión sobre el enfoque con el resto permitieron ver que no hay una perspectiva sobre el aprendizaje de las ciencias y de la formación integral que facilite la construcción de contextos significativos de aprendizaje para los estudiantes que articulen sus distintas asignaturas.

### **9.3.2 (ED-2) Enseñanza situada y conocimientos previos**

Aunado a lo anterior, una de las condiciones clave para educar bajo el enfoque por competencias es situar el contenido de la enseñanza y las experiencias de aprendizaje en determinadas problemáticas (ligadas a los enfoques transversales o a desafíos o problemas de las ciencias de que se trate) que hagan relevante, significativa y pertinente la movilización de aquellas competencias y estas se relacionen con conocimientos previos en la experiencia del estudiante.

El planteamiento de problemáticas ligadas con las ciencias promueven la activación de preguntas y disposiciones que ayudan a que el estudiante progresivamente despliegue sus competencias. Plantear problemáticas debe implicar que el o los estudiantes sean los primeros en buscar soluciones o posibilidades; debe implicar sobre todo que se experimenten desafiados, incomodados e interpelados por circunstancias previstas y no previstas, inéditas, en las que muestren iniciativas y búsquedas de solución integrando, relacionando y aplicando de manera creativa sus saberes. En una palabra *movilizando* sus competencias de formas innovadoras y con autonomía. Eventualmente el docente durante el proceso ofrecerá soluciones y posibilidades que faciliten que los alumnos relacionen *significativamente* lo aprendido en una determinada asignatura y lo adapten o reelaboren.

*[En relación a una clase diseñada bajo el enfoque por competencias] Pues a mí me parece que pudiera ser aquella clase donde en definitiva se vaya poniendo como ejemplo mi disciplina, tendríamos que decirle al chico cuál es la herramienta que lo va a llevar a solucionar el problema expuesto, o hacer que el grupo genere un problema y que ellos digan cómo lo van a resolver, cómo piensan que sería la mejor manera de resolverlo y al final enseñarles otras alternativas que nos ayude a resolverlo de manera más puntual, más rápida, más eficiente, pero que ellos antes hayan tratado de resolver la situación por lógica o como quieran, pero que ellos den una primera solución y después les enseñemos a utilizar las herramientas que van a hacer un poco más fácil esa parte, así creo que tendría que ser (1ª entrevista Profa. Ida, BUAP pág. 6).*

El conjunto de profesoras de ambos planteles entiende en general este principio y en muchos casos durante sus clases procuran poner ejemplos que ayuden al estudiante a entender determinados conceptos; esto es positivo porque facilita que el estudiante relacione lo enseñado y construya un concepto o conceptos. No obstante, el enfoque por competencias requiere no solo ejemplos sino situaciones de aprendizaje actualizadas en las que los alumnos se experimenten desafiados, esto implica la construcción previa por parte del docente de situaciones didácticas que involucren casos, problemas, proyectos o tareas generativas y creativas que resulten interesantes y relevantes al estudiante. Lo anterior plantea un reto a la formación docente, pues se requiere que este desarrolle una posición intelectual ante lo que enseña y no solo “posea” y transmita un determinado

contenido; se requiere un docente que no solo domine el programa de su asignatura, sino sobre todo se interese, investigue y actualice en relación a ese contenido y sus vinculaciones con otras ciencias. Uno de los temas más adelante expuesto en este estudio tiene que ver con ciertas competencias docentes, se adelanta no obstante que es fundamental trabajar sobre un cambio de perspectiva epistemológica para facilitar una enseñanza situada, pues este es probablemente el reto más importante para asegurar un cambio profundo en nuestros sistemas educativos: la consolidación de la docencia como una *práctica profesional*, producto de la reflexión y adaptación crítica e innovadora de un saber orientado no solo a la aplicación pertinente de saberes establecidos, sino sobre todo caracterizado por su capacidad creciente de afrontar la incertidumbre, lo conflictivo y lo desafiante para intervenir en situaciones no solo conocidas sino sobre todo inéditas (Schön, 1992).

### 9.3.3 (ED-3) *Proyectos y trabajo colaborativo*

Uno de los aspectos más importantes del enfoque por competencia es que los estudiantes sean capaces para trabajar colaborativamente. Es fundamental subrayar que el trabajo en equipo no es lo que tradicionalmente se entendió y operó en la educación tradicional: una especie de aglutinamiento de estudiantes que dosificaban un determinado contenido para ser expuesto en la clase.

El trabajo colaborativo es fundamental no solo como un medio para que los estudiantes alcancen determinados objetivos o desarrollen determinadas tareas o productos, es fundamental porque en sí mismo esta forma de trabajar implica el desarrollo de competencias clave ligadas a la comunicación, la organización y la inteligencia emocional entre otros; los estudiantes aprenden más cuando utilizan el aprendizaje colaborativo, recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). El trabajo con los demás es esencial en el desarrollo de la persona.

Las docentes de ambos planteles reconocen el valor y la importancia del trabajo colaborativo y lo consideran como uno de los elementos didácticos más importantes en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias, no obstante, en el diálogo con ellas no muestran un dominio didáctico de la colaboración, la comunicación y la dinámica grupal, como parte de su enseñanza. Aunque afirman que sí es importante y que en algunos casos incorporan esta manera de trabajar, no muestran un conocimiento claro de cómo hacerlo; dan por hecho que los estudiantes “saben” cómo hacerlo y por lo general los resultados y/o productos de aprendizaje no cumplen sus expectativas o lo hacen medianamente.

El trabajo colaborativo implica que el equipo establezca metas y objetivos claros, así como una sólida estructuración en la organización; asimismo, es necesario el establecimiento de roles y tareas en los miembros, de manera que el trabajo resulte eficiente y eficaz. El docente debe ejercer un monitoreo adecuado de la dinámica para ofrecer la ayuda o el ajuste pedagógico necesario, identificar y fortalecer liderazgos, ayudar a resolver los problemas con anticipación y evaluar el desempeño colectivo para facilitar el aprendizaje de los propios logros y aspectos a mejorar, tanto en lo individual como en lo colectivo. Todo lo anterior no se puede dar por hecho en los estudiantes, son aspectos en los que deben ser formados y capacitados; las docentes en su mayoría no muestran un dominio técnico y pedagógico que les permita promover con eficacia un trabajo colaborativo estructurado y consistente, y aprovechar el poder educador del grupo en el desarrollo de las competencias, las cuales se evalúan de manera individual. El desarrollo de las competencias implica también el desarrollo y asunción de ciertas actitudes necesarias para la convivencia.

*...[el desarrollo del proyecto] es en equipo. Ahora que si a mí me preguntan en cuanto a las otras competencias yo diría, que si el alumno tiene que aprender a ser colaborativo, tiene que ser solidario, tiene que ser respetuoso y eso se puede hacer solo con trabajo en equipo, entonces voy a decir que las competencias más intelectuales más individuales están en narrativa y en lírica, porque en narrativa tienen que preparar y leer su novela preparar este, todos los aspectos son personales, son individuales porque es una obra diferente para cada alumno pero todo el proceso es individual y*

*al final llega la conferencia como ponentes y es individual (3ª entrevista, Profa. Lupita BUAP, pág. 4).*

Por otro lado, las docentes, los directivos e incluso los alumnos reconocen y valoran la importancia de incorporar proyectos para el trabajo colaborativo. El método de proyectos (Kilpatrick, 1951), y las estrategias didácticas relacionadas, es fundamental porque justamente es excelente *pre-texto* para el desarrollo de competencias en el logro de objetivos, los cuales están referidos a productos con un grado de complejidad importante. Los proyectos tienen la posibilidad de orientar y concentrar las intenciones y motivaciones de los estudiantes, además de que pueden ser un referente valiosísimo para la evaluación de los aprendizajes.

En el caso del plantel del CONALEP los estudiantes tienen como eje de algunos de sus cursos el desarrollo de un stand para la expo de productos y servicios que el plantel organiza cada periodo; en el caso del plantel de la BUAP hasta el momento del estudio no existe un proyecto que integre distintas asignaturas, no obstante algunas de las docentes sí incorporan el desarrollo de proyectos complejos que les permiten a los estudiantes la movilización gradual de sus competencias en la demostración de productos de aprendizaje ligados a proyectos.

*...y lo voy a lograr con subproductos y los voy a presentar con productos de aprendizaje integrador y digamos que mi producto de aprendizaje integrador de todo el ciclo escolar es el programa de difusión cultural que consiste en elaborar el proyecto que tiene un objetivo general objetivos específicos su metodología sus recursos su cronograma su programa de mano que sale del programa literario y su presentación ante el público (3ª entrevista, Profa. Lupita BUAP, pág. 5).*

#### *9.4 (CD) Competencias docentes y trabajo colaborativo*

El enfoque por competencias adoptado en la reforma de la educación media implica necesariamente una docencia distinta, una en la que los profesores se involucren de una forma diferente no solo con sus estudiantes, sino también con el contenido que enseñan.

La RIEMS contempla en el Marco Curricular Común un perfil de competencias docentes que en su desarrollo se exprese un tipo de docencia innovadora, creativa y profesional; este perfil deberá sustentar los esfuerzos de formación y evaluación formativa del profesor para que ellos también logren una progresiva autonomía en su práctica. No obstante, el perfil precisa también de procesos de reflexión que permitan afianzar los aprendizajes del profesor, su formulación y adaptación, lo anterior requiere favorecer espacios de trabajo colaborativo que no solo aborden aspectos administrativos. Un profesor competente tiene como condición para innovar y transformar su práctica trabajar de manera colaborativa e integrada.

Los nuevos atributos docentes requeridos para una didáctica de competencias son diversos. Su constitución y desarrollo requieren fomentar en los profesores una perspectiva diferente del aprendizaje y del conocimiento, entendidos como fenómenos y procesos activos, situados en contextos, de naturaleza social y cultural, y distribuidos entre distintos actores sociales (Escudero, 2009), todo lo anterior implica la incorporación de una visión diferente sobre la propia práctica.

El desarrollo de las competencias del docente y el mismo desarrollo del enfoque en la práctica implica que la formación tenga como eje la experiencia y significados del profesor contruidos de manera colaborativa, esto permitiría una progresiva apropiación y desarrollo de una didáctica pertinente, el problema no obstante es que si bien muchos docentes reconocen el valor y sentido del enfoque por competencias en la RIEMS, manifiestan sentirse al margen en cuanto a la incorporación de su experiencia. Las expectativas manifiestas en los perfiles y en los esfuerzos formativos de las reformas suelen instrumentarse en mecanismos lineales y burocráticos que asumen el papel del docente de forma pasiva y receptiva (Datnow, Hubbard, & Mehan, 1998; Van der Berg, 2002).



#### 9.4.1 (CD-3) Trabajo colaborativo entre docentes

Conforme a lo que reportan los casos estudiados, para concretar progresivamente el enfoque e ir logrando una docencia progresivamente innovadora, es fundamental que el docente sea capaz de formular el propósito formativo para su curso. Esto es fundamental y no accesorio, pues muchos profesores no realizan esta formulación, sino simplemente “ejecutan” el programa propuesto (aunque algunos de los casos estudiados hacen anotaciones y adaptaciones). Se reconoce la necesidad de un trabajo colaborativo consistente entre los profesores de los planteles para: retroalimentar el concepto de competencias, lo cual es fundamental para su reelaboración considerando la realidad de la institución; compartir experiencias y recursos; construir problemáticas transversales que hagan real y relevante la formación, ligadas a objetos de estudio de las ciencias; y para construir acuerdos y criterios de evaluación que favorezcan una formación consistente. Lo anterior es fundamental, pues en la medida en que las comunidades docentes favorezcan la elaboración de significados comunes que apunten una identidad compartida, se asegura una práctica docente significativa y fuente de aprendizaje (Wenger, 2001).

Las docentes y el directivo entrevistado del plantel del CONALEP señalan que han integrado el método de proyectos como estrategia institucional, el cual implica el trabajo cooperativo docente, pues reúne diferentes asignaturas en torno a una línea integradora. A este respecto, los casos estudiados reconocen que esto ha sido muy positivo porque amplía su forma de abordar y dimensionar el trabajo didáctico, aunque ha sido muy desconcertante porque no están acostumbrados; asimismo, aunque esto es un avance, los docentes no comparten una visión sobre lo que tienen que desarrollar los estudiantes, sino solamente las características de un producto de trabajo. Al ser una condición institucional, los docentes están participando en su mayoría.

*Bueno de hecho nosotros, antes de iniciar el semestre llevamos un curso sobre trabajo por proyectos, de hecho nosotros así hicimos el proyecto que era con cuarto semestre que era elaborar un producto de cereales acompañado de frutas... La capacitación fue muy breve, porque en una semana nada más nos dieron los puntos claves, hay autores pero no los recuerdo... Hay resultados*

*en lo que estamos ahorita haciendo, es el primer semestre que se lleva de esta manera pero ya se está pensando trabajar de una manera colaborativa, integrando a los demás compañeros...*

*Nosotros como academia [establecemos las competencias para evaluar], porque es lo que estamos esperando que se lleve a cabo en el proyecto. Le digo que al principio si nos vamos guiando porque es una autonomía limitada [en referencia a ciertos niveles de logro], ya después se les da este tipo de autonomía semi, para que ellos puedan darle creatividad a su proyecto, pero que no rebase la investigación que se hizo y sobre los conocimientos previos que ellos tienen (2ª entrevista, Profa. Cira. CONALEP, pág. 5-6).*

La valoración de las docentes del plantel del CONALEP en relación a trabajar colaborativamente para construir proyectos que promuevan competencias es positiva porque, aunque se reconoce que está implicando una nueva forma de trabajo y sobre todo una nueva disposición personal, las docentes se ven motivadas a revisar y reflexionar sus formas de entender la enseñanza y la instrumentación didáctica.

*Bueno, por ejemplo nosotros ahorita con este proyecto las mejoras que he visto son, por ejemplo, que ya podemos sentarnos los maestros de la academia y trabajar colaborativamente. Por ejemplo, a lo mejor a mí me toca una comisión específica y ya sé que mi comisión es una que tengo que hacerla como parte del trabajo de todos. Somos cuatro maestros que integramos la academia, y a mí me tocó atender el área de procesos el día de la feria, entonces nos sentamos a trabajar en equipo, porque antes pues los demás estaban aislados en sus asuntos y los jóvenes necesitaban de alguien que los estuviera guiando... Se podría decir que hay más armonía porque ya sé que cuento con mi compañero, cuento con mi compañera para hacer mi trabajo que es de todos... (2ª entrevista, Profa. Cira. CONALEP, pág. 6).*

No obstante, es importante señalar que las experiencias incipientes en este plantel sobre el trabajo colaborativo no están siendo fuente de aprendizaje para la institución, pues no se promueve o considera recuperar sistemáticamente las representaciones (Pozo et al., 2006) que tienen los docentes no solo de su experiencia previa, sino sobre todo del aprendizaje sobre sus concepciones y teorías implícitas (Gorodokin, 2005), así como de sus competencias en proceso de desarrollo. Como se revisó antes, promover una docencia reflexiva y profesional (Díaz Barriga, F. & Hernández, 2010; López-Vargas & Basto-Torrado, 2010) es fundamental para animar a la innovación y a una transformación auténtica de la

educación, pues la reflexión colaborativa sobre la práctica docente es el medio para generar no solo una sintonía significativa con los propósitos de la reforma, sino una fuente de aprendizaje y de construcción de significado.

*Pues yo lo que puedo decir es que [el enfoque por competencias] nos está enseñando a los profesores a trabajar colaborativamente y estamos trabajando el enfoque muy bien. Porque insisto, al principio, sobre todo en el año pasado y antepasado, era como más difícil asimilar la idea del trabajo juntos, casi como que iba a ser difícilísimo; después de los primeros intentos y ver que de alguna forma sí podíamos relacionarnos, la colaboración se va dando con más facilidad, pues hay resultados, hay cuestiones que salieron muy bien, que no se esperaban que así salieran; y hay otras que corregir. El trabajo se va construyendo juntos y uno mismo va desarrollando más ideas, yo confieso hace un año cuando me dijeron que teníamos que trabajar juntos no sabía cómo involucrarme... (2ª Entrevista Profa. Mati. CONALEP pág. 16).*

Se reconoce entonces que la colaboración entre docentes del plantel del CONALEP no es fácil, pues implicaba no solo formas de trabajar y gestionar las asignaturas, sino también confrontar las conceptualizaciones existentes en relación a la organización de un curso y la manera en cómo se entiende el aprendizaje. En este mismo sentido, los docentes tuvieron que reflexionar sobre las ciencias que enseñan para entenderlas como un todo integrado que pueden abordarse desde distintas líneas o problemáticas, lo que puede implicar la superación de una visión fragmentada. Por otra parte, se reconoce que el enfoque por competencias requiere un trabajo colaborativo entre docentes de grados distintos, pues eso permite no solo enterar a los docentes del estado o del nivel de los estudiantes sobre sus dominios previos, sino también generar propuestas o criterios didácticos para el diseño entre las materias de distintos grados que permitan un desarrollo consistente.

*...De alguna forma hago modificaciones a mi curso y bajo un poco mis expectativas y sobre todo las expectativas del programa, no puedo tampoco rasurarlo totalmente porque es un problema para el maestro que continua, entonces aquí lo que trato es tener comunicación con la profa. Ceci, que es la otra maestra de inglés, y nos vamos monitoreando que da ella, que di yo, cómo vamos, porque el siguiente ciclo le toca el grupo a ella y es importante que sepa cómo se lo deje yo o a la inversa (2ª Entrevista Profa. Mati. CONALEP pág. 5).*

Promover la reflexión y diálogo colaborativo sobre la práctica es fundamental para que los docentes apropien progresivamente sus competencias. El trabajo colaborativo incipiente en este plantel es clave porque promueve una cultura de la colaboración y del aprendizaje (Fullan, 2001; Hargreaves & Fink, 2006) que es esencial para permear el espíritu de cualquier reforma así como su concreción didáctica, curricular e institucional.

El caso del plantel de la BUAP es diferente, pues no se ha impulsado una estrategia desde la institución para que los docentes trabajen de manera colaborativa en relación a las competencias, aunque sí existen academias disciplinares que, según lo comentado, atiende situaciones administrativas. Se reconoce asimismo que por el momento no es posible trabajar haciendo equipos docentes porque existe una fuerte condición micropolítica caracterizada por la poca colaboración, la fuerte competencia entre docentes por ocupar puestos de trabajo disponibles, la falta de comprensión del concepto y por la prevalencia de una visión disciplinar todavía fragmentada.

*...Se supone que [las academias] revisan sus programas y han desarrollado programas por competencia, pero desde ahí hay varios errores, y entiendo que cada una de las disciplinas debe desarrollar determinada competencia por las características de la asignatura, pero hay algunas que quieren desarrollar todas en un programa, es desde ahí donde no hay claridad porque yo creo que si revisara usted todos los programas se va a dar cuenta que hay academias que lo tienen muy claro y lo van haciendo, y otras como la mía que no tiene claridad. Desde ahí yo creo está el problema y a partir de que se revise la estructura de los programas, de cómo se construyeron y de cómo se ha extendiendo el enfoque por competencias y se está plasmando en los programas, es a partir de ahí donde se va a ver que no lo tenemos claro (1ª entrevista Profa. Ida. BUAP pág. 10).*

Por lo dialogado con las docentes y la directiva de este plantel, no parece haber un proyecto escolar organizacional que soporte el desarrollo del enfoque. Las iniciativas de proyectos son de algunos docentes más o menos creativos en relación a sus cursos, la institución no promueve el desarrollo de proyectos colectivos y/o transversales que integren actividades que demuestren competencias (a diferencia del CONALEP). Por lo investigado, en este plantel de la BUAP la micropolítica es más densa y dinámica, existen

fuertes liderazgos no solo políticos, algunos intelectuales. Todo esto dificulta el trabajo de integración.

*[Para trabajar el enfoque por competencias] es fundamental el trabajo colaborativo entre los docentes, porque son ellos los que elaboran los criterios o referentes para sus clases, pero ha sido difícil primero porque no estoy segura que se comprenda muy bien el concepto, pero sobre todo porque a los profesores nos les gusta mucho trabajar juntos, como que defienden su materia y sus recursos. Hay mucha competencia y reserva entre profesores, ¿sabe? La mayoría de los docentes son de tiempo parcial y muchos presionan para ser contratados (2ª entrevista Profa. Gila, directiva BUAP pág. 2).*

#### **9.4.2 (CD-5) Comunicación y empatía**

Uno de los atributos claves en el desarrollo de las competencias del docente es su capacidad para favorecer una comunicación con el estudiantes auténticamente educativa, una docencia que realmente se construya sobre la centralidad de la actividad del alumno como sujeto de aprendizaje. La docencia en este sentido es fundamentalmente una relación en la que los aprendices, a través de la mediación del maestro, desarrollan progresivamente y con autonomía sus competencias. Por lo tanto, es esencial que los docentes construyan una perspectiva pedagógica de la persona del estudiante centrada en una relación áulica orientada a la autenticidad (Gutierrez, 1990).

Es fundamental tener presente que el enfoque por competencias implica un cambio de mirada sobre la didáctica. Tradicionalmente, la “comunicación” estaba centrada en la transmisión unidireccional y vertical por parte del profesor de información sobre el tema o disciplina de un determinado curso, esto obedecía a una noción de aprendizaje basada en la retención de esa información para ser reproducida en los exámenes; no obstante, la perspectiva constructivista que subyace al enfoque por competencias implica, como se explicó antes, que el aprendizaje tiene que ver fundamentalmente con la *actividad* del estudiante, con la reconstrucción del contenido en el contextos pertinentes y significativos. Lo anterior implica un fuerte componente comunicacional por parte del docente, mucho del cual es no verbal, que media este

proceso a partir de su propio nivel cultural e intelectual (Díaz Barriga, F. & Hernández, 2010), mediación que supone aspectos no solo intelectuales o disciplinares, sino también motivacionales y psicológicos, dado que lo que se aprende no es solo o principalmente un *qué* o un *hacer*, sino sobre todo un *actuar en situación*.

En los casos trabajados se reconoce que falta desarrollar mayor capacidad en el docente para favorecer una interacción más profunda entre los estudiantes que auténticamente propicie el gradual desempeño autónomo, a partir de las actitudes que asume el docente en su relación con el estudiante. Esto es un reto, pues además de que los estudiantes también muestran cierta inercia y resistencia a cambiar su forma de trabajo (más activos y protagonistas, menos pasivos e individualistas), supone nuevas capacidades en el docente en el manejo del grupo (que no se abordan en el diplomado) que vayan más allá del control y se orienten más al liderazgo.

*Pues considero que son las actitudes del docente, porque ¡ay! a lo mejor me puedo incluir o a lo mejor no, pero considero por lo que yo puedo observar en la mayoría de mis compañeros que son las actitudes del docente. No es tanto que sean negativas, sino que probablemente se cierran un poco en cuestión de que la reforma pide apertura al trabajo y a los logros de los alumnos... Todos los maestros tenemos que involucrarnos, cambiar actitudes básicamente, actitudes hacia todo y hacia todos, principalmente en nuestras clases pues hay que comunicar confianza a los chavos... (1ª entrevista Profa. Ceci CONALEP pág. 12).*

Las docentes de alguna manera identifican que uno de los retos más importantes para la enseñanza por competencias, por lo tanto, tiene que ver con las actitudes que asumen en la relación cotidiana con el alumno, y la congruencia de los docentes con las competencias genéricas.

*...Pero como docente yo no puedo pedirle a un alumno lo que él no me ve hacer porque ése es el problema que encontramos acá. A veces les solicitamos trabajos que no les enseñamos a hacer o a veces les exigimos actitudes o conductas que no fomentamos y lo que pasa es que los confundimos mucho más (1ª entrevista Profa. Gila directora BUAP, pág. 5).*

El señalamiento de que la formación por competencias requiere docentes que muestren dominio de las mismas y la congruencia como personas parece un reconocimiento recurrente por parte de las docentes y los directivos.

*Yo siento que es básicamente un problema actitudinal, la actitud yo siento que es el principal “pero” de los maestros, por un lado o por otro, que no saben trabajar en equipo y por lo tanto no le piden a sus alumnos algo que no muestran... (1ª entrevista Prof. Víctor director CONALEP, pág. 5).*

El enfoque por competencias requiere que el docente *lidere* procesos de aprendizaje, se requiere una conducción clara y asertiva para los alumnos de educación media (sobre todo por la edad). No obstante, este no es un enfoque suficientemente trabajado en la formación docente por lo que el profesor intenta promover un enfoque conservando la inercia de autoritarismo que caracteriza la enseñanza tradicional, el docente experimenta mucha inseguridad asumiendo una actitud empática, consistente y orientadora pero lo suficientemente libre para que el alumno se conduzca con cierta libertad; es más fácil dirigir el proceso, proyectar las expectativas y calificar los trabajos para asignar un número. Como se puede apreciar, la docencia desde este enfoque requiere que el profesor asuma una actitud flexible y dispuesta.

Es importante subrayar sin embargo que, si bien existe una confusión o poca claridad sobre las competencias como referente pedagógico, sí se reconocen y muestran diferencias en el trabajo en el aula. Es decir, sí se ha avanzado en una didáctica que procura poner en el centro al estudiante a partir de la aplicación de ciertos procedimientos, el fomento de ciertas actitudes y disposiciones, el desarrollo de proyectos, etc., aspectos que son parte del enfoque por competencias pero que todavía están desarticulados. Lo destacable es que los casos estudiados y sus contextos escolares muestran que sí se ha avanzado (no de forma uniforme) en desplazar la visión tradicional de la enseñanza enciclopedista centrada en una autoridad docente basada en el contenido. Algunos estudiantes comentaron en los grupos focales que sí perciben diferencias en la enseñanza y en algunos casos señalan que algunos de sus maestros muestran una actitud distinta

*...Algunos de mis profesores no son como antes... Mi profa es más abierta, nos tiene más paciencia aunque creo que se le acaba pronto... (Grupo focal BUAP).*

Los casos estudiados reconocen que es frecuente la incorporación de procesos de reflexión, diálogo e interacción entre los estudiantes, así como el uso de las tics (fundamentalmente para la investigación de información).

### *9.5 (PC) Perspectiva crítica de la propia práctica docente*

La base de una práctica docente innovadora requiere desarrollar una perspectiva profunda, teórica, contextualizada y compleja de la educación construida a partir de una comprensión histórica de la enseñanza. Esto entre otras cosas implica comprender la historia del acto educativo que el docente ha protagonizado para entender sus razones, sus relaciones implícitas, su epistemología subyacente y las creencias en torno al aprendizaje y el conocimiento.

Adoptar y apropiarse el enfoque por competencias (o cualquier otro que suponga un cambio de mirada sobre la educación) exige asumir una postura crítica de la propia práctica docente desde la cual la integración de las nuevas perspectivas deriven en una práctica con posibilidades reales de innovación reflexiva, pertinente, que tome riesgos y que contribuya a una visión compleja y dinámica de la realidad. Esto es fundamental considerando que el conocimiento profesional docente es resultado de ideas establecidas sobre la práctica de la enseñanza que ayudan al profesor a interpretar y resolver los retos a los que se enfrentan cotidianamente en el aula (Badia & Monereo, 2004), y dado que el ámbito de procedencia profesional de los profesores de educación media no es el educativo, su didáctica tiende a ser espontánea o del sentido común, la cual reproduce el esquema o modelo bajo el que fueron educados: a partir de la transmisión de conocimientos y su ulterior reproducción (Díaz Barriga & Hernández, 2010). Ello puede resultar en un fuerte obstáculo para la innovación, pues si el docente no es motivado y orientado a crear, desde su experiencia y reflexión su propia teoría pedagógica, la



posibilidad de entender a cabalidad y apropiar consistentemente el enfoque por competencias planteado en la RIEMS se vuelve muy frágil.

*[Sobre si los compañeros docentes poseen formación didáctica]... Básicamente no, entonces tienen mucho conocimiento disciplinario, pero tienen poca claridad de lo que es el concepto de investigación. Yo que me meto más a la investigación lo planteo de esta manera, si un maestro de bachillerato no tiene base científica de cómo generar valores en los jóvenes para que se desarrollen como científicos, va a pensar que lo más importante es el contenido de la disciplina. No tenemos vocación científica, de tal manera en general no sabemos generar una pedagogía de las ciencias... [El anterior] es un punto, lo segundo es que los profesores no tienen conciencia de las teorías del aprendizaje, por lo tanto no se plantean que las personas aprenden de manera diferente y entonces siguen enseñando como les enseñaron a ellos y es donde les da por decir que hay chamacos flojos que hay chamacos inteligentes y entonces ¿cómo le hacemos...? (3ª entrevista Prof. Lupita BUAP, pág. 13).*

Las docentes enfrentan un aparente conflicto en su enseñanza, en parte por la polisemia del concepto, porque tiene que aparejar la inercia de la enseñanza tradicional de las ciencias y la forma en cómo responden a la solicitud de incorporación del enfoque por competencias. Lo anterior es complicado si no se parte de una reflexión crítica no solo de las ciencias sino también de su transposición didáctica usual (Chevallard, 1997), la cual es subyacente a las prácticas cotidianas y es contradictoria a la transposición invertida que el enfoque por competencias requiere (Romainville, citado por Denyer, et al., 2007). El señalamiento de una formación que considere el conocimiento de ciertas teorías del aprendizaje es pertinente en la medida en que el docente generaría una postura propia y crítica frente a su práctica y sus principios subyacentes.

#### **9.5.1 (PC-1) Reconocimiento de la inercia de la educación tradicional**

Considerando lo anterior y conforme a lo indagado en los casos estudiados, se constata que se carecen de espacios o experiencias formativas alternativas que partan de una problematización de la práctica docente tradicional, en el marco del propio proyecto profesional. Hay ninguna o muy poca claridad de los fundamentos de la educación tradicional que subyacen la propia práctica, de su desarrollo, y de cómo esta perspectiva

es el punto de partida para dimensionar y ajustar la propia docencia, para integrar la perspectiva por competencias y favorecer la innovación en los contextos reales. Asimismo, los casos estudiados manifiestan que, si bien hay cierto acuerdo en la conveniencia del enfoque por competencias, no hay una conciencia clara de que este surge en una perspectiva educativa centrada en el aprendizaje, es decir, en lo que hace y le sucede al estudiante. Existe confusión porque parece prevalecer la visión de una educación centrada en la enseñanza, en el protagonismo del profesor, que es desde donde se quiere abordar el tema de las competencias en el aula (hay expresiones como “les vamos a *dar* las competencias a los estudiantes” que reflejan un poco todavía esta confusión pedagógica).

El enfoque por competencias requiere un fuerte componente de contexto del contenido de manera que el estudiante esté en condiciones de dimensionar, integrar y orientar sus desempeños en prácticas significativas y relevantes. El problema, cuando falta una reflexión crítica sobre la educación tradicional de la que normalmente el profesor proviene, es que, como lo señala Roegiers (2008), cuando se quieren incorporar situaciones y problemáticas a la didáctica algunos docentes se afanan por volver a sus viejos hábitos de enseñanza en cuanto la presión del discurso o la supervisión institucional sobre el programa de curso decae. Lo anterior deriva de un *habitus* (Bourdieu, 2007), el cual se constituye de ciertas disposiciones generales y asumidas en el imaginario del docente, consistentes con sus creencias sobre lo que debe ser la enseñanza; estos principios generan y organizan la docencia conforme a modos compartidos estructurados y estructurantes.

*Bueno, por ejemplo, para mí sí fue un poco difícil la situación de reflexionar y cambiar lo que ahora entiendo de la educación tradicional con lo del trabajo de competencias... El CONALEP siempre ha trabajado con el enfoque de competencias, eso es cierto, la situación aquí es de que yo por ejemplo como docente en el área de inglés específicamente, les transmitía los conocimientos y por ejemplo la mayoría de mis actividades eran entre comillas “artificiales”, porque yo era la que daba por así decirlo los diálogos, y ellos de alguna manera llevaban a cabo su competencia lingüística pero no de forma contextualizada en algo que fuera natural, normal para su ambiente... (1ª entrevista Profa. Ceci, CONALEP pág. 2).*

La adopción del enfoque por lo tanto genera cierta incomodidad y resistencia al cambio fundamentalmente porque no hay una base crítica sobre la cual los docentes reconstruyan la nueva orientación propuesta por la RIEMS.

*...Algunos maestros les cuesta adoptar el enfoque aunque están en la búsqueda del cambio, viven con una forma muy tradicional y pensar en que les muevan el esquema les causa angustia porque sienten que como ellos aprendieron, es como los otros aprenden y que si no enseñan en forma tradicional es como perder el control sobre los grupos... (1ª entrevista Profa. Matí. CONALEP, pág. 2).*

#### **9.5.2 (PC-2) Resistencia al cambio y presión sobre la innovación**

La categoría anterior –la necesidad de una reflexión profunda sobre la educación tradicional y la negociación de significados que constituyan referentes para la construcción de una postura propia- es sin duda una condición para la innovación didáctica planteada y exigida en cualquier reforma educativa. Los docentes en el marco de las reformas educativas se ven sometidos a una fuerte presión por la innovación didáctica sin considerar sus procesos de aprendizaje y apropiación de significados, lo que genera mecanismos de resistencia y oposición, y en el peor de los casos boicot a los procesos de adecuación requeridos por cualquier reforma (Díaz Barriga, F., 2010).

La resistencia al cambio no debe ser entendida como algo negativo, pues como algunos autores subrayan, es una condición básica que debe ser reconocida, integrada y desde la cual construir cambios considerando el pasado y las experiencias previas de los docentes (Ball, 1994; Fullan, 2002; Hargreaves & Fink, 2006; Romero, 2008). En este sentido, las reformas tienden al fracaso mientras no incorporen en sus procesos de cambio la integración y gestión de la resistencia y el conflicto entre los actores educativos (Paredes, 2004).

Aunque las circunstancias de ambos planteles son distintas, los casos estudiados reportan la resistencia como una constante. Se identifican distintas razones que dimensionan las actitudes de cierto rechazo, algunas están referidas aspectos contextuales:

*La resistencia al cambio usted sabe que es por muchos factores, pueden ser porque ya me voy a jubilar, puede ser porque me sacan de mi zona de confort ¿verdad? Entonces se manejan muchas ideas, como que esto es una moda, como que en el momento en que el PAN deje de estar en el gobierno, en el poder, se va acabar el enfoque por competencias, cuando sabemos que este es a nivel internacional y es una política que se está implementando a la cual le tenemos que entrar. Porque además con la movilidad que el libre comercio tiene, la gente se puede mover en diversos contextos y a donde vaya debe poder laborar y desempeñarse muy bien, y si es a nivel universidad igual, porque además los chamacos a nivel universidad pueden hacer intercambios y pueden irse al extranjero y si no son competentes es difícil, además competir con el primer mundo es muy complicado (1ª entrevista Profa. Gila, directiva BUAP, pág. 6).*

Y otras a aspectos pedagógicos:

*...[en relación a la adopción del enfoque en el aula] considero que básicamente las actitudes de la mitad de los maestros sí son de resistencia, es sobre el hecho de que muchos no quieren cambiar lo que vienen haciendo; se molestan porque se les pide que cambien... (1ª entrevista Profa. Ceci, CONALEP, pág. 13).*

*No mire, lo que pasa es que hay profesores, que para ellos lo más importante es dar contenidos, cumplir con objetivos de acuerdo a las anteriores corrientes de aprendizaje,. (1ª entrevista Profa. Gila, directiva BUAP, pág. 9).*

Es importante señalar que el PROFORDEMS y los planteles estudiados no consideraron espacios de recuperación de la experiencia del docente o espacios en los que se estudiara la educación tradicional como referente de cambio. No hay espacios comunes donde se reflexione la experiencia del profesor (donde se cuestionen las epistemologías implícitas en la práctica) y la construcción de una postura pedagógica que fundamenten una práctica innovadora y significativa. Los procesos formativos de la reforma y la gestión de un proyecto escolar consistente no parecen incorporar momentos para favorecer los quiebres conceptuales necesarios que, si bien pueden generar resistencia y conflicto, son necesarios para una perspectiva autónoma de la práctica.

Las circunstancias de cada plantel son distintas. Mientras el plantel del CONALEP goza de una relativa estabilidad porque la gran mayoría de los docentes son contratados de tiempo completo, lo que permite un trabajo relativamente constante, seguro y

orientado (con las limitaciones conceptuales explicadas previamente), el caso del plantel de la BUAP es diferente pues la mayoría de los docentes participan de forma parcial. Este tipo de contratación aumenta la inestabilidad del ambiente laboral por la competencia entre las plazas disponibles, lo que influye negativamente en la forma en como los docentes asumen los retos de innovación planteados por la reforma.

*[Uno de los aspectos fundamentales de la resistencia]...es de carácter político, tenemos muchos maestros hora clase y se crea mucho recelo entre los de tiempo completo y los de horarios-clase. El maestro hora clase hoy día está entrado con un nivel académico más alto de lo que yo entré a los 19 años siendo estudiante de carrera de Letras, en esa época los alumnos de la escuela de Letras veníamos a dar lectura y redacción... La historia ha cambiado en ese sentido, podemos decir que ahora nos están llegando maestros con maestría, el mínimo que entra uno como profesor es licenciado y ahora ellos piensan que porque traen licenciatura o porque vienen titulados en la maestría se les debe contratar y pues no se explican cómo ganan menos que nosotros, pues es una política institucional... Esto incide mucho en cómo los docentes se involucran en la Reforma, pues como tenemos un altísimo porcentaje de maestros hora clase, están más preocupados por brillar y adquirir una plaza que por realmente estarse preparando, y es ahí donde yo veo el conflicto o sea entre lo que es la conciencia de la vocación docente, la búsqueda de la calidad académica y lo político administrativo de lo que no tenemos la culpa... (3ª entrevista Profa. Lupita, BUAP, pág. 12)*

### *9.6 Consideraciones finales en torno a los principales aprendizajes*

Una reflexión teórica sobre la práctica es fundamental para promover procesos auténticos de innovación, más allá de una actitud artificial por parte del maestro para adaptarse a las expectativas de una reforma. No son pocas las propuestas o autores que subrayan que los docentes deben desarrollar nuevas competencias, algunas de las cuales son referidas a la integración del saber, relativos a la profesión y a la disciplina, y el saber hacer cognitivos, con todos los recursos que esto implica (Tejada, 2009).

La formación en el PROFORDEMS sin duda resultó de interés en distintos grados para las docentes entrevistadas. Fue evidente que, si bien el diplomado tiene ciertas limitaciones, impactó en la perspectiva de las maestras en distintos grados de profundidad, dependiendo su formación y su reflexión previa sobre su experiencia docente, la cual permite acomodar significativamente el enfoque en el trabajo con los

jóvenes, lo que puede derivar en una docencia progresivamente más sensible y pertinente.

*...Aquí es donde yo subrayo la posición de que hay una experiencia previa, un trabajo previo y de que de alguna forma, no lo sé pero, ahora que tomé el diplomado y todo esto, aprendí muchas cosas, se me aclararon muchas otras, otras me causaron confusión y ruido. Pero también es cierto que hay muchas cosas que yo vi [en el diplomado] que ya estaba trabajando, que estaba consciente de que yo estaba haciendo eso, entonces no digo que yo esté bien en todo, tal vez me estoy saltando algunas cosas, pero de alguna forma me doy cuenta que en lo que hago hay ciertas referencias que tienen que ver con las competencias que puedo aprovechar... Entonces pues mucho de lo que hago en clase yo creo que es instintivo y mucho también la relación a lo que yo ya he trabajado con los jóvenes y hay cuestiones que me lo diga o no me lo diga una competencia para mí son lógicas (2ª entrevista Profa. Mati CONALEP, pág 11).*

De los casos estudiados, vale la pena destacar el de una profesora del plantel de la BUAP que posee una maestría en Lingüística Sistémico-funcional (Profa. Lupita) y que le ha permitido desarrollar una práctica docente con bases mucho más amplias y con referentes que le han permitido integrar y relacionar un enfoque educativo centrado en el estudiante (requerido para el trabajo por competencias). El caso de esta maestra es interesante porque muestra una clara conciencia crítica de su postura pedagógica. Ella ha sido una profesora que ha estudiado, reflexionado y formulado epistemológicamente su didáctica, pues muestra una destacada perspectiva educativa que incorpora en todo momento el proceso integral del alumno en el desarrollo de sus competencias, manifiesta una intencionalidad más compleja en la diversidad de desempeños que los estudiantes deben demostrar, y no solo valora como “competente” a aquellos que entregan sus trabajos conforme a la rúbrica; y promueve un enfoque evaluativo amplio, dirigido en todo momento por la toma gradual de conciencia por parte del alumno sobre lo aprendido y sobre las competencias en desarrollo. En su discurso, es notorio el manejo de determinadas categorías teórico-pedagógicas apropiadas y una estructura argumentativa clara y profunda en relación a la didáctica en general, lo que muestra un dominio pedagógico que trasciende la metodología. Ella es el método.

Cuando en las entrevistas mostró su planeación y ejemplos de productos de aprendizaje de sus estudiantes evidenció no solo una claridad en los criterios a evaluar bajo el enfoque tanto productos como desempeños, sino sobre todo una perspectiva clara en la articulación al interior de su planeación y evaluación. En otras palabras, su docencia se destaca no solo por las actividades de aprendizaje o los productos que tienen que entregar los estudiantes, sino por *la integralidad en su planeación y evaluación de desempeños* para el desarrollo gradual de competencias. Es importante subrayar que esta profesora sí ha vivido distintos momentos de reflexión sobre la práctica supeditada al desarrollo de las competencias de los alumnos.

*...porque finalmente quienes hemos estudiado la didáctica tradicional la didáctica constructivista y todos estos procesos por los que hemos pasado nos parecía que [el diplomado] era más de lo mismo. Pero ya como alumna del diplomado empiezo a ver lo que en realidad te está planteando, empezamos a ver los acuerdos, empezamos a ver cuál es la propuesta y me doy cuenta que [el enfoque por competencias] es un cambio de perspectiva un cambio de enfoque, un enfoque diferente que desde el primer módulo vimos que se trataba de una propuesta más integral... (1ª entrevista Profa. Lupita BUAP, pág. 1).*

Finalmente, vale la pena destacar que impulsar realmente el enfoque por competencias en la RIEMS supone favorecer las condiciones institucionales y/u organizacionales-escolares necesarias. Es claro, y la misma Reforma lo reconoce cuando menciona los niveles de concreción del Sistema Nacional de Bachillerato, que la Reforma no depende exclusivamente de los profesores, aunque estos tienen un papel de la mayor relevancia.

Si bien existen niveles de responsabilidad y operación en la Reforma, es indudable que el relativo al escolar, al que tiene que ver con el plantel en el que los profesores trabajan día a día, es también fundamental. El punto relevante aquí es comprender que el trabajo del docente se da (o no) en el marco de un proyecto escolar que implica un liderazgo académico, una función administrativa, una dinámica organizacional, unas condiciones para el trabajo colaborativo y ciertos recursos materiales. Indagar sobre la

viabilidad de la educación por competencias entonces exige considerar esos proyectos, si es que existen, porque de ellos depende la viabilidad y la consistencia del enfoque.

Este estudio permitió constatar que los directivos consultados no parecen poseer aún una visión del enfoque por competencias que impulse el desarrollo de un proyecto escolar integral que favorezca el trabajo de los profesores, no quedan claros los pasos a seguir en el nivel escolar que abarque los aspectos administrativos, de recursos materiales, de formación docente, de supervisión o de acompañamiento docente, de evaluación, etc.

En el caso del CONALEP se han promovido ciertas acciones que comienzan a favorecer un trabajo relevante entre docentes, no obstante, no se contempla dentro del proyecto escolar la continuidad de la formación docente en la línea de las competencias: la planeación, evaluación y desarrollo de estrategias. En el caso del plantel de la BUAP la situación es más complicada porque no existe un proyecto como tal y no parece haber condiciones en el clima laboral para impulsarlo.

Se reconoce la necesidad de continuar la formación, pero no parece haber por parte de los directivos una perspectiva de la formación docente integrada al enfoque por competencias que de continuidad.

El conjunto de categorías identificadas y analizadas en los casos estudiados permiten establecer que la Reforma Integral de la Educación Media Superior, y se presume que cualquier reforma educativa, deberá fortalecer al menos dos aspectos de sus mecanismos. El primero en relación a las condiciones de las escuelas del que ya se habló, baste subrayar que, dado que lo que se plantea es un cambio de perspectiva, la institución escolar deberá explorar en conjunto formas diferentes de apoyo a los docentes, así como formas para promover un clima y una micropolítica alineada con lo que se persigue, de otra forma esperar que el docente resuelva todas las intenciones de mejora esperadas en situaciones adversas es una falacia.



El segundo aspecto tiene que ver con la formación docente propiamente. Como se mencionó antes, tanto el plantel del CONALEP como el de la BUAP poseen referentes previos en su modelo (competencias laborales y habilidades complejas de pensamiento, respectivamente) que determinan la forma en cómo se entiende el concepto de competencia *genérica* (concepto base de la Reforma) y su consecuente derivación didáctica. En la formación docente, se debe asumir y trabajar conceptualmente la polisemia de forma permanente, no solo por la importancia de tener claro la noción socio constructivista del concepto de competencia, sino también porque en el fondo se está ampliando, profundizando y apropiando el concepto de aprendizaje en un proyecto profesional.

Es recomendable por lo tanto que tanto el PROFORDEMS como la institución escolar se comprometan a promover la reflexión pedagógica de manera permanente como un eje de formación entre sus profesores, pues, como se ha visto, la asunción del enfoque por competencias implica necesariamente una posición crítica y profunda en torno a los propios modos de entender la educación (aprendizaje, enseñanza, comunicación, desarrollo, didáctica, etc.), y una práctica innovadora. Se entiende que lo anterior requiere un compromiso con la formación y desarrollo de la persona del docente.

El estudio permitió apreciar también que, con la inserción en el lenguaje cotidiano del concepto de competencia, se han perfilado dos aspectos contrapuestos: por un lado, muchos docentes adoptan el lenguaje “nuevo” establecido en la Reforma como una forma de estar alienados con las nuevas perspectivas, adopción que no parece reflejar un cambio profundo o real en su práctica; el diálogo con las docentes y los directivos sugiere que la práctica docente en general sigue estando determinada o enmarcada por la premura por agotar el contenido del programa y evaluar conocimientos o productos, más que desempeños. Por otro lado sin embargo, aunque el concepto de competencia no es claro, sí se perciben esfuerzos por desarrollar de manera incipiente una enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante, una didáctica que intenta promover una mayor actividad y protagonismo del alumno en sus cursos. Aunque lo anterior es paradójico y varía en

niveles entre profesores y planteles, permite ver que algo está cambiando y es indispensable aprovechar ese impulso por parte de las autoridades escolares y el sistema de educación media.

Otro aspecto que es necesario enfatizar es la importancia capital de promover una formación en competencias docentes consistente y crítica que verdaderamente permita la innovación. La formación docente en las reformas tradicionalmente se ha entendido como la impartición de cursos en los que se ofrece nueva información, pero no se provoca la reflexión en el docente para incorporar esa información. El caso del diplomado del PROFORDEMS no es la excepción pues, aunque sus contenidos son interesantes, valiosos y adecuados, no parte de una reflexión de la docencia del profesor (su historia, sus esquemas previos, sus creencias implícitas, etc.), la cual tiende a reproducir la ya superada visión de la transmisión del contenido; no parte de un “quiebre epistemológico” o de un cambio de perspectiva en el profesor, sino de un cambio de prácticas.

El mismo enfoque de competencias implica y tiene sentido por el contexto problematizado al que quiere dar respuesta mediante un perfil, lo anterior supone la construcción problemática y la asunción de la complejidad de ese contexto. El perfil de competencias docentes de la RIEMS no problematiza la práctica a partir de una reflexión sobre cómo aprendió el docente y este es un aspecto fundamental que debe ser incorporado en todos los esfuerzos formativos.

Por último, y como toda la bibliografía al respecto del enfoque lo sugiere, es esencial que tanto el proyecto escolar como la formación docente gire en torno a la construcción y consolidación de equipos docentes que constituyan el medio privilegiado para la construcción de una docencia innovadora, significativa, que promueva los liderazgos intelectuales, la exploración de propuestas y estrategias y sea el espacio de reflexión sobre la práctica; un espacio de formación docente constructivista. Queda claro que las condiciones en los casos estudiados, y seguramente en todo el sistema, es diverso, cada institución deberá promover los cambios y ajustes más adecuados.

## **9. Conclusiones: concepciones y prácticas docentes en torno al enfoque por competencias**

Para concluir este trabajo se abordarán las preguntas de investigación, tanto la principal como las subsidiarias.

La enseñanza por competencias no está planteando inicialmente un cambio en las formas de enseñanza, sino en primer lugar un cambio en la perspectiva sobre la educación que derive en aprendizajes permanentes e innovaciones progresivas. Las docentes que formaron parte de esta investigación, al igual que todos y todas aquellas que se encuentran en medio de reformas educativas, son confrontadas con un cambio de perspectiva que deriva en nuevos aprendizajes y nuevos acomodos de su práctica y de la manera en como se relacionan cotidianamente con los estudiantes.

¿Cuáles son las concepciones y prácticas educativas a las que han ido arribando en respecto a una enseñanza por competencias? Las categorías expuestas plantean algunos de los ejes problemáticos desde los cuales las docentes estudiadas están construyendo aprendizajes. No se puede hablar de aprendizajes acabados, pues lo que prevalece son más preguntas e inquietudes que respuestas, la investigación sin embargo identificó algunos de los aspectos clave en la adopción de la propuesta por competencias.

Por el tipo de respuestas, la mayoría de las docentes comunica cierta incredulidad sobre la propuesta, con excepción de la Profa. Lupita, el resto de las docentes muestra una confusión sobre lo concreto de la propuesta, pues se siguen asumiendo como las responsables del aprendizaje del estudiante. Se debe recordar que el constructivismo que soporta el enfoque por competencia parte de una perspectiva de aprendizaje centrada en la actividad del estudiante, el profesor por lo tanto debe desarrollar las competencias para el diseño de situaciones de aprendizaje que promuevan y activen los recursos de los alumnos. Se identifica una gran falta de claridad didáctica a este respecto, en buena medida porque las docentes siguen entendiendo que su papel tiene mucho que ver con “controlar” el proceso de aprendizaje, no promoverlo o facilitarlo. Esto ha generado cierta incredulidad sobre la propuesta. Asimismo, en el nivel del discurso se acepta y se

reconoce las bondades del enfoque por competencias aunque, como se mencionó, falta claridad didáctica sobre cómo se educa por competencias y cómo se evalúan.

¿Cómo entienden las profesoras el proceso educativo de “educar por competencias”? ¿Cómo influye esta noción en su perspectiva en el marco de la Reforma? Se identifica que existen distintos niveles de profundidad y comprensión sobre el concepto de competencias, así como distintas disposiciones para llevarlo a la práctica, dependiendo de la institución que se trate y el nivel de estudio que posean. Esto subraya la importancia de trabajar permanentemente en al menos dos líneas: un proyecto escolar que verdaderamente promueva el enfoque y sobre todo en el desarrollo de una perspectiva teórica, pedagógica, epistemológica y didáctica en el profesor. El concepto de competencia es polisémico y se pudo constatar que conviven distintas formas de entenderlo, lo que genera confusión y cierto inmovilismo a la hora de tratar de ponerlo en práctica. Esto se pudo apreciar particularmente en la noción de competencia genérica, no se entiende cómo se puede hacer operativo.

¿Qué relevancia social y personal tiene el enfoque por competencias en el quehacer cotidiano de las profesoras? En general, las docentes y directivos reconocen que el enfoque por competencias es valioso y de gran relevancia social, no obstante las posturas personales son muy contrastantes. Desde quienes no entienden de plano el enfoque, hasta quienes lo defienden con fundamento teórico, pedagógico y experiencia didáctica; quienes lo ven como la moda en turno por la política educativa vigente, hasta quien lo ve con recelo y amenaza; quien lo entiende con superficialidad porque considera que lo que solicita el enfoque por competencias es algo que “siempre ha hecho”, hasta quien considera que “sí le da las competencias a los estudiantes”. Es difícil responder de forma uniforme la pregunta sobre la relevancia del enfoque, porque aunque se entiende y se valora a nivel de discurso, es complicado establecer referentes comunes sobre su impacto.

Sobre la pregunta de cómo influye el enfoque por competencias en los componentes de la planeación didáctica, la enseñanza y la evaluación, los casos

estudiados con excepción de uno, no mostraron un dominio o una incorporación didáctica adecuada del enfoque. Las competencias y sus formulaciones sirven para el diseño didáctico y curricular, y lo que no se encontró fueron formulaciones, criterios o niveles de logro que dieran consistencia a la planeación y evaluación (con excepción de la Profa. Lupita). Se encontró no obstante que los estudiantes identificaron un cambio (en distintos niveles) en la forma en como las docentes se relacionan con ellos en clases, reportan que muchas de sus docentes procuran involucrarlos más, ponerles más actividades (aunque no estén claramente relacionadas con competencias) e invitarlos a ser más responsables. No se identifica la evaluación educativa como la herramienta estratégica para fortalecer y consolidar las competencias, pues sigue ligada a la entrega de trabajos y a la asignación de una nota. Se considera que es importante fortalecer al docente con recursos para la enseñanza y para la evaluación de competencias, al mismo tiempo que se promueve un cambio de perspectiva sobre el aprendizaje.

Respecto a las condiciones escolares que favorecen el trabajo de las docentes bajo el enfoque, hubo ciertos desniveles. Mientras que en el plantel del CONALEP hay condiciones más estables y algunos de los docentes trabajan colaborativamente para el desarrollo de las competencias laborales (no así en las competencias genéricas), en el plantel de la BUAP las condiciones son poco favorables, pues la situación micropolítica no ha permitido desarrollar o promover la construcción de un proyecto escolar que articule esfuerzo y promueva la innovación, y aunque una de las docentes mostró un gran dominio y fundamento en el enfoque e innovación en su experiencia, el plantel no mostró condiciones para favorecer el trabajo colaborativo y la recuperación de experiencias exitosas. Es importante subrayar que la necesidad de un proyecto escolar, que incorpore el trabajo entre docentes y diseño curriculares consistentes es fundamental, no se puede esperar que el docente resuelva los retos didácticos del enfoque.

Respecto a la experiencia formativa del diplomado del PROFORDEMS hubo reacciones diversas. En general se valoró positivamente el contenido y su estructura, se valoró también que haya sido parcialmente en línea, pues en la mayoría de los casos este

diplomado fue la primera experiencia de formación para las profesoras que incorporaba recursos virtuales. Esta forma de trabajar resultó en sí misma un contacto con algunas de las implicaciones de la formación por competencias al ser un ejemplo vivencial de lo que implica incorporar recursos educativos que promuevan la autonomía en el aprendizaje. Hubo fuertes queja respecto a los instructores.

Uno de los aspectos contrastantes de esta investigación tiene que ver con las autoridades de los docentes. En ambos casos hubo incredulidad en relación a lo propuesto por la Reforma y, sobre todo, se percibe que hace falta no solo una comprensión más amplia y profunda del enfoque por competencias, sino sobre todo sobre aspectos organizacionales-escolares que permitan un trabajo articulado y autogestivo.

El enfoque por competencias puede representar una verdadera oportunidad para favorecer un cambio sustantivo en la educación. Como todo cambio, es fundamental entender y asumir que la transición implica procesos y retrocesos de aprendizaje en distintos niveles que no deben desanimar la acción, pues los cambios nunca son tersos o uniformes. Probablemente uno de los aspectos que debería incluir la formación en la Reforma es ubicar el enfoque por competencias en clave de cambio para, como postula la epistemología compleja que subyace al constructivismo, asumir riesgos, tolerar incertidumbres y confusiones, reconocer e integrar el conflicto, colaborar, acordar y crecer. Es fundamental promover en el docente una perspectiva del cambio compleja y menos simplista, donde el proceso, con todas sus contradicciones, representa en sí mismo parte del cambio al que aspiramos.

Para terminar, este trabajo permitió elaborar algunos aportes sobre los campos de conocimiento relacionados con los procesos de cambio implicados en las reformas educativas y con la asunción de enfoques innovadores para la enseñanza.

Primeramente, es importante señalar que cualquier formación docente considerada en los procesos de reforma educativa –en cualquier nivel- requiere iniciar a partir de ciertos *quiebres* epistemológicos en los profesores que favorezcan una toma de

conciencia de la propia procedencia educativa. Esto es, el docente en su práctica suele reproducir las formas en cómo fue enseñando en su vida escolar, por lo tanto, para favorecer una práctica realmente innovadora en la línea de las competencias, se requiere una propuesta formativa que impulse una postura crítica, suficientemente fundamentada en referentes teóricos, frente a la propia formación recibida (un estudio claro y breve sobre la educación tradicional, su procedencia histórica, su epistemología, su pedagogía y las repercusiones en la propia experiencia). Esto es fundamental porque el enfoque por competencias exige la apropiación de una perspectiva del aprendizaje basada en la actividad del estudiante, lo cual suele antagonizar la didáctica del profesor.

A partir de los casos estudiados se considera que buena parte de la dificultad de que enfrentan los docentes para operativizar el enfoque por competencias es que, por un lado, no se favorece el desarrollo de una perspectiva distinta del aprendizaje, por lo que los profesores termina asumiendo un reduccionismo: cambiar las formas por decreto. Por otro lado, otro aspecto que dificulta la asunción y desarrollo del nuevo enfoque y la innovación es la polisemia del concepto de competencias, por lo que se hace necesario establecer coordenadas claras sobre el fundamento socio constructivista y humanista que subyace a la noción de competencia genérica (o clave), la cual se basa en un saber *actuar* y no solo en un saber *hacer*.

Otro campo de conocimiento relacionado con esta investigación tiene que ver con la necesidad de entender la complejidad de la gramática del cambio que se requiere frente a las reformas educativas. ¿Cómo incorporar la resistencia al cambio en las estrategias formativas y en la dimensión política de cualquier reforma? La resistencia al cambio no tiene que ser entendida necesariamente como una mala actitud de los actores, en muchos casos docentes bien intencionados y con disposición sucumben a esta resistencia porque la inercia de los viejos paradigmas es muy densa, es importante por lo tanto favorecer procesos de toma de conciencia sobre las propias creencias, la recuperación de experiencias exitosas y el diálogo reflexivo y propositivo entre docentes.

Aunado a lo anterior, esta investigación permitió constatar que la incorporación y desarrollo del enfoque por competencias implica necesariamente proyectos escolares que, entre otras cosas, se basen en la integración de equipos docentes que constituyan verdaderas comunidades de trabajo intelectual. La noción de competencias es dinámica y compleja, lo que implica que debe ser una noción viva en el quehacer docente como elemento que integra el currículum y la práctica, y esto solo se logra si los docentes tienen espacios de discusión, de indagación y de formulación de criterios que les permitan orientar su práctica, asumir riesgos y compartirlos. Lo anterior es fundamental porque la formación que se promueve en las reformas debe implicar procesos horizontales y dialógicos, no solo formales y verticales.

Se subrayan los aspectos anteriores porque desde la visión de la mayoría de las docentes que participaron en este trabajo, las competencias se perciben como un “agente extraño” a su práctica, que no terminan de acomodar a su realidad porque no se facilitan procesos de reconstrucción y adaptación del concepto. En general las docentes valoran el enfoque, aunque no terminan de comprender sus implicaciones didácticas, pedagógicas y curriculares. Es fundamental por lo tanto que las reformas incorporen estrategias diversas de formación docente realmente constructivistas, que impulsen la metacognición y la autorregulación del docente sobre su quehacer, esto permitirá consolidar la perspectiva socioconstructivista de las competencias, sino también la apropiación auténtica e innovadora de la docencia.



## Referencias

- Aguerrondo, I. (2000). Argentina: Formación de docentes para la innovación pedagógica. *Organización de Estados Americanos. Para la educación, la ciencia y la cultura*. Recuperado de: [http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_docentes\\_innovacion\\_pedagogica\\_aguerrondo.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docentes_innovacion_pedagogica_aguerrondo.pdf)
- Ameigeiras, A. R. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 107-151). Barcelona: Gedisa.
- Arzaluz Solano, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, XVII(32), 107-144.
- Aubel, J. (1994). *Guidelines for studies using the group interview technique*. Ginebra: OIT.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista congnotativo*. México: Trillas.
- Badia, A., & Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- Baeza A., A. (2007). La enseñanza basada en competencias. En *Vicerrectoría de Asuntos Académicos*. Chile: Universidad de Chile.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Basto-Torrado, S. P., & López-Vargas, B. I. (Mayo-Agosto de 2010). Desde las teoría implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291. Recuperado de <http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/current/showToc>

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. (2a ed.). Madrid: La Muralla.
- Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blas, F. (2007). La formación profesional basada en la competencia. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* (7) Recuperado de: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=223&Itemid=49](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=223&Itemid=49)
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (Primera ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Recuperado de: <http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Contemporr%E1nea/Bordieu%20-%20El%20sentido%20pr%E1ctico.pdf>
- Bravslavsky, C., & Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 1-26.
- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, selfregulation and other mysterious mechanisms*. Erbaum: Hillsdale .
- Bruner, O., & Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. (UNESCO, Ed.). *Revista Perspectivas*. Recuperado de: [www.riic.unam.mx/01/02\\_Biblio/doc/AprendizajePorExperienciaDirecta\\_Bruner.pdf](http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/AprendizajePorExperienciaDirecta_Bruner.pdf)
- Camejo, A. (2006). La Epistemología constructivista en el contexto de la post-modernidad. *Nómaditas* (14). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101407>

- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 2-16.
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. *Cuadernos de Antropología Social*(19), 49-61.
- Carneiro, R. (2006). Sentidos, currículo y docentes. *Revista PRELAC*(2), 40-53. Recuperado de: [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=9812&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=9812&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Chadwick, C. (2001). La Psicología de Aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI(004), 111-126. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031405>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*(41), 131-142. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*(161), 34-39. Recuperado de: <http://www.oei.es/pdfs/CC Competencias Aula 07.pdf>
- Coll, C. (2009). X Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar*. Veracruz. Recuperado de: [http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia cesar\\_coll.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia cesar_coll.pdf).

- Colunga, S., García, J., & Blanco, C. (s/f). Reflexiones acerca del concepto de competencia. En *Monografías*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos36/competencias/competencias.shtml>
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (1998). Educational reform implementation: A co-constructed process. (D. & Center for Research on Education, Ed.) *Research Report*(5). Recuperado de: <http://www.cal.org/crede/pdfs/rr5.pdf>
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), Recuperado de: <http://www.urg.es/~recfpro/Rev123.html>
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. España: Morata.
- DGEC. Comisión Europea. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. En *Educastur. Consejería de Educación, Cultura y Deporte*. Principado de Asturias. Recuperado de: [http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)
- Díaz Barriga, Á. (1983). *Tarea docente. Una perspectiva grupal y psicosocial*. México: UNAM.
- Díaz Barriga, Á. (1993). El examen: un problema de historia y sociedad. En Á. Díaz Barriga, *El examen: textos para su historia y debate* (págs. 11-28). México: UNAM. Recuperado de: [http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf\\_capitulos/examen\\_problema\\_his\\_t\\_ysoc.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/examen_problema_his_t_ysoc.pdf)

- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque por competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002)
- Díaz Barriga, Á. (2009). X Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación*. Veracruz: Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/1009-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1009-F.pdf).
- Díaz Barriga, Á., & Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*(25), 17-41. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2665.dir/barriga.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores antes las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/index>
- Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación. *RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129031002>

- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (Tercera ed.). México: Trillas.
- Díaz Barriga, F., Padilla, R. A., & Morán, H. (2009). *Enseñar con apoyo de las TIC: Competencias Tecnológicas y Formación Docente*. En Díaz Barriga, F.; Hernández, G. & Rigo, M. A. (Eds.): *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del Socioconstructivismo*. (págs. 63-96). México: UNAM.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la educación física y el deporte*(10), 7-31. Recuperado de: [http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10\\_escudero.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_escudero.pdf)
- Flavell, J. (1993). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-912. DOI: [10.1037/0003-066X.34.10.906](https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906)
- Fletcher, S. (1997). *Analysing competence. Tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. Londres: Kogan Page.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontana, A., & Frey, J. (2005). The interview. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3ª ed., págs. 695-728). USA: Sage.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of the educational change* (3ª ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fundación Universia. (2013). Informe de Competencias Profesionales en Preuniversitarios y Universitarios de Iberoamérica. En *Universia*. Recuperado de: <http://www.universia.net/wp-content/uploads/EstudioCompetencias13.pdf>

- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*(16), 48-57. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>
- Garagorri, X. (2007). Curriculum basado en competencias. Aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*(161), 47-55. Recuperado de: [http://www.tec.ac.cr/sitios/Docencia/ceda/Boletin\\_CEDA/PDF\\_s/Curriculumbasadoencompetencias\\_Garagorri.pdf](http://www.tec.ac.cr/sitios/Docencia/ceda/Boletin_CEDA/PDF_s/Curriculumbasadoencompetencias_Garagorri.pdf)
- Gonczi, A. (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. (CINTERFOR, Ed.) *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas. Herramientas para la transformación*(4), 161-169.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*(37/5). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/1164.htm>
- Gorostiaga, X. (2000). En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, XXX(1), 11-66. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030102>
- Gutierrez, R. (1990). *Introducción a la Didáctica*. México: Esfinge.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (enero-abril de 2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*(339), 43-58. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057197>
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Hernández, G., & Díaz Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Jaramillo, J. C. (2009). Consideraciones identitarias para una psicología fundada en la epistemología compleja. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 158-166. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3119157>
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Quilmes, Argentina: Paidós.
- Jonnaert, P. (2001). Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los planes de estudio. En *Red Iberoamericana de investigadores sobre el curriculum*. Recuperado de: [www.riic.unam.mx/01/02\\_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAERT.pdf](http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAERT.pdf)
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. En *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm>
- Kilpatrick, W. (1951). *Filosofía de la Educación*. (M. N. Acuña, & R. A. de Lío, Trans.) España: Editorial Nova.
- Korman, A. (2003). *Focus groups as qualitative research*. Londres: Sage.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.



- Lipovetsky, G. (1998). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. España: Anagrama.
- López-Calva, J. M. (1997). *Buscando nuevos cómo para un mismo porqué*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- López-Calva, M. (2000). *Planeación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje*. México: Trillas.
- López-Calva, M. (2009). *Educacion Humanista* (Vol. I). México: Gernika.
- López-Vargas, B. I., & Basto-Torradó, S. P. (2010). Desde las teoría implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y Educadores*, XIII(2), 275-291. Recuperado de: <http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/current/showToc>
- Mardones, J. M. (1996). *¿Hacia dónde va la religión?* Puebla: SEUIA-Iteso.
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes en el diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 65-105). Barcelona: Gedisa.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*(370), 12-18. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/concepto/Art%EDculos/COMPETENCIAS%20PARA%20CONVIVIR%20MONEREO.pdf>
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21(3), 237-256. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3053233>

- Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos retos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 26-54. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/45>
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Santillana/UNESCO.
- Muñoz Servan, P., & Muñoz Servan, I. (2004). *Intervención en la familia: estudio de casos*. En Pérez G. (Ed.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultura. Aplicaciones prácticas* (págs. 221-252). Madrid: Narcea.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias Pedagógicas*(9), 131-142. Recuperado de: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004\\_09\\_05.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_05.pdf)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed.). Sage Publications.
- Pérez, R., & Gallegos, R. (1999). La construcción de competencias. Una intencionalidad curricular. *Paradigma*(1). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=4983>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes del siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* XIV n° 3. Recuperado de: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Ediciones Noreste.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? En *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. d., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Retamozo, M. (2012). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. En G. Leyva, & E. de la Garza, *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales*. México: UAM-FCE.
- Rey, B. (1996). *Las competencias transversales en cuestión*. Recuperado de: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Rey/Competencias%20transversales.pdf>
- Rey, B. (2000). ¿Existen las competencias transversales? *Educación*(26), 9-17. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn26p9.pdf>
- Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), Recuperado de: <http://www.urg.es/~recfpro/Rev123.html>.
- Romero, C. (2008). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta Educativa*(27), 63-69. Recuperado de: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=27>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos Maldonado, M. J. (2002). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. (Disertación doctoral). Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

Universidad de Valladolid. España. Recuperado de:  
<http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=5923>

Sartori, G. (2004). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. (2a ed.). México: Taurus.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SEP. (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. México.

SEP. (2008). Acuerdo 442. Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. En *Normateca SEP*. Recuperado de:  
[http://normatecainterna.sep.gob.mx/es\\_mx/normateca/Reforma\\_Integral\\_de\\_la\\_EMS](http://normatecainterna.sep.gob.mx/es_mx/normateca/Reforma_Integral_de_la_EMS)

SEP. (2008). Acuerdo 444. Competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional Bachillerato. En *Normateca SEP*. Recuperado de:  
[http://normatecainterna.sep.gob.mx/es\\_mx/normateca/Reforma\\_Integral\\_de\\_la\\_EMS](http://normatecainterna.sep.gob.mx/es_mx/normateca/Reforma_Integral_de_la_EMS)

Soto, O. (2006). En torno al aprendizaje por competencias en el modelo educativo ignaciano. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudios de casos* (5ª ed.). Madrid: Morata.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15. Recuperado de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711798015>

- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Van der Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. DOI: 10.3102/00346543072004577
- Vasilachis, I. (. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Viñao, A. (2006). *El éxito o fracaso de las reformas educativa: Condicionantes, limitaciones, posibilidades*. En Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (págs. 43-60). Madrid: Morata.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. En *CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo*. 296, Universidad del CEMA. Recuperado de: <http://ideas.repec.org/p/cem/doctr/296.html>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (Third Edition ed.). California, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zeichner, K., & Ndimande, B. (2008). Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: reflections on teacher preparation in the USA and Namibia. *Teachers and teaching:theory and practice*, XIV(4), 331-343. DOI: 10.1080/13540600802037751
- Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII(19), 653-677. Recuperado de: [http://www.oei.es/docentes/articulos/docentes\\_lectores\\_documentos\\_curricular\\_es\\_ziegler.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/docentes_lectores_documentos_curricular_es_ziegler.pdf)



## Anexos

---

## **Anexo 1**

### **Ejes temáticos para las entrevistas a profundidad**

1. Comprensión de la educación basada en competencias, relevancia y alcance del enfoque en la práctica docente y en la realidad social.
2. Construcción de la práctica docente (noción y perspectiva).
3. Significado de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en la práctica cotidiana.
4. Significado de la innovación en la planeación didáctica, enseñanza y evaluación del aprendizaje.
5. Conciencia de la propia actitud docente ante el proceso de aprendizaje del alumno.
6. Realidad y condiciones escolares para la innovación (clima escolar, colaboración y apoyo de la gestión directiva).
7. Percepción sobre la experiencia del diplomado del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior y su influencia en la práctica cotidiana para la promoción de las competencias de los estudiantes.



## Anexo 2

Ejes temáticos para la construcción de las herramientas metodológicas	Guía de preguntas para la entrevista a profundidad semi estructurada inicial a docentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Comprensión de la educación basada en competencias, relevancia y alcance del enfoque en la práctica docente y en la realidad social.</i></li> <li>• <i>Construcción de la práctica docente (noción y perspectiva).</i></li> <li>• <i>Significado de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en la práctica cotidiana.</i></li> <li>• <i>Significado de la innovación en la planeación didáctica, enseñanza y evaluación del aprendizaje.</i></li> <li>• <i>Conciencia de la propia actitud docente ante el proceso de aprendizaje del alumno.</i></li> <li>• <i>Realidad y condiciones escolares para la innovación (clima escolar, colaboración y apoyo de la gestión directiva).</i></li> <li>• <i>Percepción sobre la experiencia del diplomado del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior y su influencia en la práctica cotidiana para la promoción de las competencias de los estudiantes.</i></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué le pareció el diplomado?</li> <li>2. ¿Qué entiende por competencias?</li> <li>3. ¿Considera que el enfoque por competencias contribuye a un cambio o mejora en los estudiantes</li> <li>4. ¿El enfoque por competencias favorece la inserción socialmente pertinente de los estudiantes?</li> <li>5. ¿Considera que el enfoque por competencias planteado en la RIEMS puede tener un impacto en nuestra sociedad?</li> <li>6. A partir de la experiencia del diplomado, ¿ha cambiado su percepción en relación a su práctica docente?</li> <li>7. ¿Considera que hay diferencias entre su práctica docente anterior y la actual?</li> <li>8. ¿Considera que estos han ayudado al cambio en su práctica docente?</li> <li>9. ¿Cuál o cuáles han sido sus aprendizajes relevantes en relación al enfoque por competencias?</li> <li>10. Desde su punto de vista ¿existe el apoyo y las condiciones escolares para el logro de sus propósitos educativos?</li> <li>11. ¿Enfrenta dificultades en el aula en relación al trabajo por competencias?</li> <li>12. ¿Identifica problemas para el trabajo por competencias en el ámbito escolar?</li> <li>13. A partir de la experiencia del diplomado, ¿incorpora las nuevas tecnologías a su práctica? ¿De qué manera estas contribuyen a la innovación de la práctica y al aprendizaje de sus estudiantes?</li> <li>14. ¿Qué significado tiene para usted que el enfoque por competencias planteado en la Reforma supone un cambio educativo?</li> </ol>